

Oulun yliopisto
Humanistinen tiedekunta

Saara Ylönen

Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien ja kirjastoammattilaisten käsitykset
informaatiolukutaidosta ja medialukutaidosta sekä moniammatillisesta yhteistyöstä

Informaatiotutkimuksen
pro gradu -tutkielma
Oulu 2019

Sisältö

1.1 Tutkielman aihepiiri	4
1.2 Tutkimuksen päämäärä ja tarkoitus.....	4
1.3 Tutkielman rakenne.....	5
2 Tutkimuksen viitekehys ja keskeiset käsitteet.....	5
2.1 Teoreettinen viitekehys	6
2.2 Media ja medialukutaito.....	7
2.3 Informaatio ja informaatiolukutaito	9
2.4 Medialukutaidon ja informaatiolukutaidon yhtäläisyydet ja erot.....	15
2.5 Media- ja informaatiolukutaito.....	17
2.6 Monilukutaito.....	18
2.7 Yleinen kirjasto ja kirjastoammattilaiset.....	19
2.8 Koulu ja opettajat	20
2.9 Moniammatillinen yhteistyö	21
3 Katsaus aihepiiriin aikaisempaan tutkimukseen.....	23
3.1 Medialukutaidon ja informaatiolukutaidon opetuksen suuntaukset	23
3.2 Medialukutaidon ja informaatiolukutaidon opetus yleisissä kirjastoissa	27
3.3 Medialukutaidon ja informaatiolukutaidon opetus kouluissa.....	30
3.4 Opettajien käsityksiä medialukutaidosta ja informaatiolukutaidosta	32
3.4.1 Käsitykset medialukutaidosta.....	32
3.4.2 Käsitykset informaatiolukutaidosta.....	33
3.5 Kirjastoammattilaisten käsityksiä medialukutaidosta ja informaatiolukutaidosta	40
3.5.1 Käsitykset medialukutaidosta.....	40
3.5.2 Käsitykset informaatiolukutaidosta.....	41
3.6 Koulun ja kirjaston yhteistyö	43
3.7 Yhteenvedo, tutkimuksen kontribuutio ja tutkimuskysymykset	49
4 Tutkimusmenetelmä	51
4.1 Laadullinen ja fenomenologinen lähestymistapa	51
4.2 Teemahaastattelu.....	53
4.3 Aineistonkeruu	54
4.4 Aineiston analyysi.....	55
4.5 Analyysin toteutus.....	56

5 Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien sekä kirjastoammattilaisten käsitykset medialukutaidosta ja informaatiolukutaidosta.....	57
5.1 Käsitykset medialukutaidosta.....	57
5.2 Käsitykset medialukutaidon tärkeimmästä osa-alueesta ja sen merkityksestä oman instituution opetuksessa	60
5.3 Käsitykset informaatiolukutaidosta.....	64
5.4 Käsitykset informaatiolukutaidon tärkeimmästä osa-alueesta ja sen merkitys oman instituution opetuksessa	68
5.6 Käsitykset parhaista opetusmetodeista medialukutaidon ja informaatiolukutaidon opetuksessa.....	73
5.7 Käsitykset media ja informaatiolukutaidosta sekä monilukutaidosta	78
6 Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien sekä kirjastonhoitajien käsitykset koulun ja kirjaston välisestä yhteistyöstä.....	82
6.1 Yhteistyö	82
6.2 Yhteistyön edut	88
6.3 Aktiivisuus yhteistyössä.....	92
6.4 Yhteistyön kehittäminen	94
6.5 Yhteistyön esteet	98
6.6 Vastuu medialukutaidon ja informaatiolukutaidon opettamisesta	102
7 Yhteenveto, pohdinta ja jatkotutkimusehdotukset	110
7.1 Tulosten suhde teoreettiseen ymmärrykseen.....	110
7.2 Tulosten merkityksestä käytännön toimintaan	114
7.3 Tutkimuksen luotettavuus	115
7.4 Aiheita tulevaan tutkimukseen	116
Lähteet.....	117
LIITTEET	124

1 Johdanto

1.1 Tutkielman aihepiiri

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2012) mukaan media- ja informaatioympäristömme muuttuvat kiihtyvällä vauhdilla ja kirjastot tukevat toiminnallaan lasten ja nuorten media- ja informaatiolukutaidon kehitystä. Suomessa opetus on viime vuosina kehittynyt ja eri lukutaidoista ollaan yhä tietoisempia (Opetusministeriö 2013). Sharen (2015) mukaan on suorastaan vastuutonta opettaa lapsia lukemaan ainoastaan kirjaimia ja numeroita, kun suurin osa päivittäisestä informaatiosta tulee meille monitasoisina kuvina ja ääninä useissa erilaisissa mediaformaateissa. Informaatiolukutaitoa voidaan myös pitää elintärkeänä kansalaistaitona, joka auttaa selviämään monimutkaistuvassa informaatioympäristössä ja ehkäisee syrjäytymistä. Olemme viimeisten vuosikymmenten aikana nähneet paljon uusia teknologioita kuten internet, sosiaalinen media ja hakukoneet. Kaikki ne tuovat uusia haasteita opetukseen ja oppimiseen. Näistä syistä onkin mielekästä ja ajankohtaista tutkia mediakasvatusta sekä informaatiolukutaitoa ja sen piirissä toimivia instituutioita. Kuten Ojarantakin (2011) toteaa, kirjastoammattilaisilla ja opettajilla on hyvin erilaiset koulutustaustat, minkä vuoksi on kiinnostavaa tutkia eroja heidän käsityksistään lukutaidoista.

1.2 Tutkimuksen päämäärä ja tarkoitus

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, miten äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat ja kirjastoammattilaiset määrittelevät medialukutaidon ja informaatiolukutaidon sekä miten nämä käsitykset mahdollisesti eroavat toisistaan sekä miten nämä erot näkyvät heidän välisessään yhteistyössään. Opettajiksi valikoituivat äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat, koska he ovat työssään eniten tekemisissä medialukutaidon ja informaatiolukutaidon kanssa. Esille nousevat opettajien ja kirjastoammattilaisten tärkeimpinä pitämät medialukutaidon ja informaatiolukutaidon osa-alueet. Lisäksi selvitän opettajien ja kirjastoammattilaisten mielestä parhaita medialukutaidon ja

informaatiolukutaidon opetusmetodeja. Otin tarkasteluun myös koulujen ja kirjastojen välisen yhteistyön. Erityisesti olen kiinnostunut opettajien ja kirjastonhoitajien käsityksistä heidän keskinäisestä yhteistyöstään, sen esteistä ja parannuskohteista, sekä ammatillisesta vastuusta medialukutaidon ja informaatiolukutaidon opetuksessa.

Edellä mainituista aiheista olen tehnyt pilottitutkimuksen Tutkimusmenetelmät-kurssille. Tutkimusta varten haastattelin kahta Oulun kaupunginkirjaston eri toimipisteissä työskentelevää kirjastoammattilaista ja kahta Oulun normaalikoulun luokanopettajaa. Tämä antoi minulle esiymmärrystä aiheesta ja lisäsi mielenkiintoani sitä kohtaan.

1.3 Tutkielman rakenne

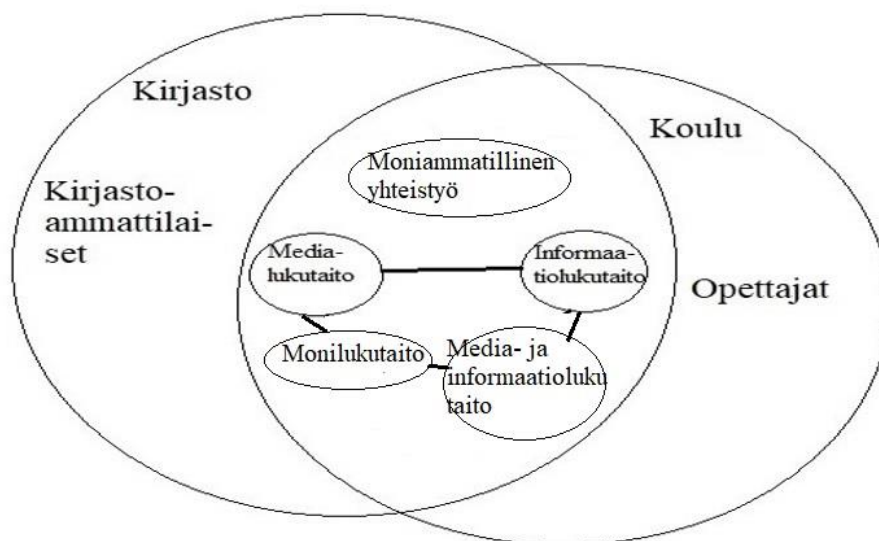
Tämän Johdanto-luvun jälkeen luvussa 2 esittelen tutkimukseni keskeiset käsitteet ja niiden muodostaman viitekehysten sekä määrittelen käsitteet. Luvussa 3 tarkastelen aikaisempaa tutkimusta medialukutaidon ja informaatiolukutaidon opetuksesta, opettajien ja kirjastoammattilaisten käsityksistä informaatiolukutaidosta ja medialukutaidosta sekä koulun ja kirjaston välisestä yhteistyöstä. Lisäksi lyhyen yhteenvedon jälkeen osoitan aikaisemmassa tutkimuksessa olevia aukkoja, joita tutkimuksellani pyrin paikkaamaan. Tämän jälkeen esitän tutkimuskysymykseni. Luvussa 4 esittelen käyttämäni tutkimusmenetelmän. Kuvaan laadullisen ja fenomenologisen lähestymistavan, aineiston keruun ja sen toteuttamisen sekä analyysimenetelmän ja analyysin toteutuksen. Luvussa 5 esitän tutkimukseni tulokset. Luku 6 sisältää pohdinnan, tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin ja ideoita tulevaan tutkimukseen.

2 Tutkimuksen viitekehys ja keskeiset käsitteet

Tässä luvussa esitän tutkimukseni keskeiset käsitteet ja niiden väliset suhteet muodostaen niistä tutkimukseni viitekehysten. Määrittelen keskeiset käsitteet aikaisempaa tutkimusta tarkastelemalla.

2.1 Teorettinen viitekehys

Tutkielmani keskeiset käsitteet ovat kirjasto ja kirjastoammattilaiset, koulu ja äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat sekä heidän välisensä moniammatillinen yhteistyö. Tämä yhteistyö tulee esille opetuksessa, joka kehittää medialukutaitoa ja informaatiolukutaitoa, jotka ovat tutkimukseni keskeisimmät käsitteet samoin kuin ne yhdistävä media- ja informaatiolukutaito sekä monilukutaito.



Kuvio 1. Teorettinen viitekehys ja keskeisten käsitteiden väliset suhteet.

Hahmotin tutkielmani aihepiiriin aikaisempaan tutkimukseen perehtymällä näiden keskeisten käsitteiden väliset suhteet ja laadin tutkimukseni teoreettisen viitekehysten. Se on esitetty kuviossa 1. Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen viitekehysten muodostavia käsitteitä ja määrittelen ne tutkimukseni kannalta tarkoituksenmukaisesti.

2.2 Media ja medialukutaito

Sana media tulee latinan sanasta ”medium”, jonka monikko on media. Sanalla viitataan välittäjään, välineeseen, julkiseksi tekemiseen ja julkaisemisen keinoihin. Suomenkielessä monikkumuotoisella sanalla media viitataan yksittäiseen välineeseen sekä joukkoviestinnän kokonaisuuteen. Joukkoviestinnällä taas tarkoitetaan median avulla tehtyä merkitysten välittämistä, jakamista ja tulkintaa. Teknisesti ottaen mediaksi voidaan käsittää kaikki välineet, joiden avulla välitetään merkityksiä. Näin ollen siihen sisältyvät muun muassa radio, televisio, puhelin, internet, sanoma- ja aikakauslehdet, elokuvat, ääni- ja kuvataallenteet sekä kirjat. (Nieminen & Pantti 2009, 14-15.)

Niemisen ja Pantin (2009) mukaan mediasta on mahdollista puhua myös laajemmassa mielessä, jolloin käsitteeseen liitetään myös median toiminnan ja käytön sosiaaliset ja kulttuuriset tavat. Median suhde yhteiskuntaan on monimutkainen: se on osa ympäröivää maailmaa ja toisaalta se myös itse rakentaa todellisuutta. Usein media toistaa ja tuottaa eriarvoisuutta esittämällä maailmaa kapeasta valkoisesta, keskiluokkaisesta, heteronormatiivisesta ja miehisestä näkökulmasta. (Nieminen & Pantti 2009, 13-14.) Nieminen ja Pantti (2009) kuitenkin muistuttavat, ettei mikään viestintäteknologia pysty käyttämään itseään tai toimimaan itsekseen, vaan siihen tarvitaan aina inhimillinen toimija. Tässä tutkimuksessa media käsitetään laajasti sisältäen teknisten välineiden ja viestien lisäksi median käytön tavat.

Sharen (2015, 3) mukaan hyvin paljon siitä päivittäisestä opista, joka liittyy sukupuoleen, luokkaan, rotuun, seksuaalisuuteen ja kulutukseen ja jonka median välityksellä saamme, heijastaa suurten ylikansallisten yhtiöiden voiton tavoittelua. Hänen mukaansa perinteinen opetus ei tarjoa työkaluja haitallisten viestien torjumiseen, joten on kehitettävä lukutaitoa, joka sisältää uuden informaatioteknologian, median ja populaarikulttuurin sekä syventää opetusmenetelmiä siten, että ne kattavat myös kriittisen analyysin.

Medialukutaito on laaja käsite. Se on osittain päällekkäinen muiden lukutaitokäsitteiden kanssa, joita ovat muun muassa digitaalinen lukutaito, informaatiolukutaito ja visuaalinen lukutaito. Käsite medialukutaito painottaa mediaympäristön kokonaisuuden sisältävän kaikenlaisen median. Painoa annetaan myös kriittiselle asenteelle ja omalle tekemiselle. Medialukutaito liittyy etenkin Euroopassa kansalaisuuden ja demokratian edistämiseen, voimaantumiseen, kulttuuri-identiteetin kehittymisen tukemiseen, audiovisuaalisen perinnön vaalimiseen, tekijänoikeuskysymyksiin ja lasten suojelemiseen. (Opetus ja kulttuuriministeriö, 2013, 22.)

Rantalan ja Singon (2009) mukaan medialukutaitoinen ihminen osaa käyttää mediaa turvallisesti, ilmaista itseään, osallistua yhteisiin asioihin ja analysoida sekä arvioida kriittisesti eri mediasisältöjä ja mediakulttuuria. Heidän mukaansa medialukutaitoa ei opita ainoastaan koulussa, vaan myös arjen ympäristöissä (Rantala & Sinko 2009, 7). Opetus ja kulttuuriministeriö (2013) luonnehtii medialukutaitoa hyvin saman suuntaisesti kuin Rantala ja Sinko eli kyvyksi toimia harkitusti ja valikoiden median parissa, analysoida ja arvioida mediaa kriittisesti sekä käyttää mediaa oppimiseen, itsensä ilmaisemiseen sekä yhteiskuntaan ja kulttuuriin osallistumiseen.

Myös Share (2015) painottaa medialukutaitoisuuden olevan yksi monista lukutaidoista, joita oppilaat tarvitsevat 2000-luvulla osallistuakseen tehokkaammin yhteiskunnallisiin asioihin. Vesterinen (2011) määrittelee medialukutaidon kyvyiksi, tiedoiksi ja taidoiksi, joita tarvitaan erilaisten medioiden tulkitsemiseen ja tuottamiseen sekä nautinnon saamiseen eri mediapresentaatioista mukaan lukien Web 2.0 -sovelluksista. Heidän mukaansa medialukutaito kattaa teknisiä, kognitiivisia, sosiaalisia ja eettisiä aspekteja. Perinteisen luku-, kirjoitus- ja laskutaidon lisäksi nykypäivän medialukutaitoon liittyvät kommunikaatiotaidot sekä kriittinen ja luova digitaalisen median käyttö. Rantalan ja Singon (2009) mukaan medialukutaidon oppiminen on jatkuvaa, eikä kukaan koskaan ole täysin valmis tai täydellisen medialukutaitoinen. Mustikkamäen (2012) mukaan medialukutaito toteutuu monin eri tavoin erilaisissa käytännöissä, paikoissa ja yhteisöissä.

Vesterinen (2011) määrittelee mediakasvatuksen kasvatuksiksi, johon kuuluu opetusta, opiskelua ja oppimista median teksteistä, välineistä ja yhteiskunnallisista toimijoista. Hänen mukaansa medialukutaidon käsite on ensisijainen mediakasvatusta pohdittaessa. Anglo-amerikkalaisessa tutkimuskirjallisuudessa mediakasvatus on määritelty vahvasti tarkoittamaan opetusta mediasta. Vesterinen (2011, 6) mainitsee Buckinghamin (2003) määritelleen mediakasvatuksen mediasta opettamisen ja oppimisen prosessiksi, jonka lopputuloksena on medialukutaito, tieto ja taidot, jotka oppijat hankkivat. Vesterinen (2011, 6) haluaa kuitenkin miettiä uudelleen kahta aspektia. Hän ehdottaa, että ensiksi medialukutaito pitäisi nähdä hankitun tiedon lisäksi osallistuvana asenteena ja median analyysin ja tuottamisen prosessina ja toiseksi, että mediakasvatuksen käsitettä pitäisi laajentaa niin, että se sisältäisi opiskelun ja oppimisen median kanssa/kautta.

Tässä tutkimuksessa medialukutaito määritellään sisältämään kyvyn toimia turvallisesti ja harkiten eri medioiden parissa, analysoida ja arvioida kriittisesti mediasisältöjä ja hahmottaa media laajana kokonaisuutena. Lisäksi medialukutaitoon katsotaan kuuluvan kyky luoda omia mediasisältöjä ja ymmärtää tekijänoikeuksia.

2.3 Informaatio ja informaatiolukutaito

Case ja Given (2016, 56) määrittelevät Gregory Batesonia (1972) mukaillen informaation miksi tahansa eroksi, jolla on vaikutusta tietoiseen ihmismieleen. Toisin sanoen informaatiota on kaikki, mikä vaikuttaa ihmiselle merkitykselliseltä, oli se sitten lähtöisin ihmisen ulkopuolelta tai hänen sisäisestä, psykologisesta maailmastaan. Moni tutkija on tämän lisäksi lisännyt määritelmään vaatimuksen totuudenmukaisuudesta, hyödyllisyydestä, objektiin sisältymisestä ja tarkoituksellisesta välittämisestä. Näiden ominaisuuksien tarpeellisuudesta on esiintynyt kuitenkin paljon erimielisyyksiä. (Case & Given 2016, 57.)

Niiniluoto (1996, 18) erottaa toisistaan fysikaalisen ja kielellisen informaation, joista jälkimmäisen hän jakaa vielä syntaktiseen, semanttiseen ja pragmaattiseen informaatioon. Hänen mukaansa informaation käsitettä voidaan käyttää ilmaisemaan aineellisten systeemien järjestyneisyyttä, organisaatiotasoa tai monimutkaisuutta.

Niiniluodon (1996, 23) mukaan kielellisen informaation käsite pohjautuu siihen, että informaatiolla täytyy olla kantaja. Kantaja voi olla olio, tapahtuma tai prosessi, joka tietyissä olosuhteissa kykenee välittämään tai tallentamaan viestejä. Informaation kantajia voidaan kutsua merkeiksi ja merkkijärjestelmiä kieleksi. Syntaktisessa informaatiokäsityksessä merkeillä ei ole informaatioarvoa ennen niiden esiintymistä säännönmukaisilla frekvensseillä kommunikaatiosysteemissä. Syntaktisen informaation voi siis käsittää tietyntyyppisten merkkien relationaaliseksi ominaisuudeksi. Syntaktisen ja semanttisen informaation ero liittyy toistoon ja merkkijonojen ilmaisemien asioiden harvinaisuuteen. Lauseen sisältämän semanttisen informaation määrä riippuu siitä, miten monia eri asiantiloja se pystyy sulkemaan pois. Semanttinen informaatio ei sellaisenaan aina liity kommunikaatioon, mikä erottaa sen pragmaattisesta informaatiosta, joka on henkilöihin relativisoitu informaation käsite. Yleisesti ottaen pragmaattinen informaatio tarkoittaa henkilö- ja kulttuurisidonnaista merkityksellisyyttä tai merkittävyyttä. (Niiniluoto 1996, 30-42.)

Osmo A. Wiion (1981) informaation prosessimallin mukaan informaatio määritellään ulkoisen energian aiheuttamaksi muutokseksi vastaanottajasysteemin tilassa. Mallin tarkoitus on soveltua prosesseihin, joissa kone tai elävä olento ottaa vastaan ja sisäisesti varastoi ulkopuolelta tulevan energianvaihdon välittämiä viestejä. Silmät, korvat, nenä ja iho ovat reseptoreita, jotka vastaanottavat ulkopuolelta tulevia ärsykeitä ja välittävät ne aivojen käsiteltäviksi. Aistihavainto voidaan siis käsittää fysikaaliseksi prosessiksi, jossa ärsyke tuottaa aivoihin tietyn järjestäytyneen fysikaalisen tilan. (Wiio 1981.) Tässä tutkimuksessa informaatio määritellään Wiion (1981) prosessimallin mukaisesti.

Amerikkalainen korkeakoulujen ja tutkimuskirjastojen yhdistys (Association of College & Research Libraries, ACRL) (2004) esittelee informaatiolukutaitoraportissaan viisi

informaatiolukutaitostandardia: tiedontarpeen tunnistaminen, tiedonhankinta, tiedon arvioiminen, tiedon hyödyntäminen ja eettiset näkökohdat.

Ensimmäisen standardin mukaan lukutaitoinen henkilö pystyy määrittelemään ja ilmaisemaan tiedontarpeensa. Hän kykenee tunnistamaan useita erilaisia mahdollisia tiedonlähteitä ja hän pystyy myös arvioimaan tiedonhankinnasta koituvat kustannukset ja hyödyt. Informaatiolukutaitoisella henkilöllä on myös kyky arvioida uudestaan oman tiedontarpeensa laatu ja laajuus. (ACRL 2004.)

Toinen standardi käsittelee tiedonhakua ja -hankintaa. Sen mukaan informaatiolukutaitoinen henkilö osaa valita kaikkein sopivimmat etsintämetodit tai hakujärjestelmät löytääkseen haluamansa tiedon. Hän käyttää tehokkaasti suunniteltuja hakustrategioita ja hakee tietoa useilla eri keinoilla verkossa tai henkilölähteistä. Tarvittaessa informaatiolukutaitoinen henkilö parantee hakustrategiaansa. Lisäksi hän poimii, tallentaa ja hallitsee tietoa ja sen lähteitä. (ACRL 2004.)

Kolmas standardi pitää sisällään tiedon arvioimisen. Se tarkoittaa, että informaatiolukutaitoinen henkilö arvioi tietoa ja sen lähteitä kriittisesti sekä liittää valitut tiedot tietopohjaansa ja arvoihinsa. Hän tiivistää haetusta tiedosta olennaiset asiat ja yhdistää niitä luodakseen uusia käsitteitä. Informaatiolukutaitoinen henkilö vertaa uutta tietoa aikaisempiin tietoihinsa selvittääkseen sen arvon tai ristiriitaisuuden ja arvioi, onko uudella tiedolla vaikutusta hänen arvoihinsa. Hän myös vahvistaa tulkintansa uudesta tiedosta keskustelemalla muiden yksilöiden ja alan asiantuntijoiden kanssa, minkä jälkeen hän arvioi, tulisiko tiedonhankinta suorittaa uudestaan. (ACRL 2004.)

Neljäs standardi käsittelee tiedonkäyttöä. Sen mukaan informaatiolukutaitoinen henkilö hyödyntää tietoa yksilönä tai ryhmässä tehokkaasti saavuttaakseen tietyn päämäärän. Hän käyttää uutta ja aikaisempaa tietoa tietyn tuotteen tai suorituksen suunnitteluun ja

arvioi niiden kehitystä. Hän myös välittää tuotteen tai suorituksen tehokkaasti toisille. (ACRL 2004.)

Viidennessä, viimeisessä standardissa on kysymys siitä, että informaatiolukutaitoinen henkilö ymmärtää tietoon ja sen käyttöön liittyvät eettiset näkökohdat. Informaatiolukutaitoinen henkilö ymmärtää monen eettiset, lainsäädännölliset ja sosioekonomiset ongelmat, joita liittyy tietoon ja tietotekniikkaan. Hän noudattaa lakeja, säädöksiä ja institutionaalisia käytäntöjä sekä etikettiä, jotka liittyvät tiedonhankintaa ja käyttöön. Hän antaa myös asianmukaista tunnustusta käyttämilleen lähteille. (ACRL 2004.)

Christine Brucen (2015) mukaan informaatiolukutaito käsittää seitsemän hierarkkisesti järjestynyttä osa-aluetta. Nämä ovat informaatioteknologian hallinta, tiedonlähteiden hallinta, prosessin valinta, tiedon hallinta, tiedon rakentaminen, uuden tiedon luominen ja viisaus tiedon käytössä.

Ensimmäisessä osa-alueessa informaatiolukutaito käsitetään kykynä informaatioteknologian käyttöön, tiedonhakuun ja kommunikaatioon (Bruce 2015). Informaatioteknologian hallinnan ytimessä on Brucen (2015) mukaan pääsy tietoon, tietoisuus tiedosta ja henkilökohtaiset verkostot. Tässä osa-alueessa huomion kohteena on informaatioteknologia ja informaation ajatellaan olevan ihmisestä erillistä ja objektiivista. Teknologialla on suuri osa siinä, miten informaation käyttäjä pysyy ajan tasalla ja muokkaa löydettyä informaatiota. Tämän informaatiolukutaidon osa-alueen hallitsevat ovat ihmisistä, jotka kykenevät tutkimaan ympäristöään teknologian avulla saavuttaakseen laajan tietoisuuden informaatiosta. (Bruce 2015.)

Toisessa osa-alueessa informaatiolukutaito nähdään kykynä löytää informaatiota informaatiolähteistä. Tässä informaatiolukutaito koetaan tietona informaatiolähteistä ja pääsynä niille joko suoraan tai välittäjän kautta. Lähteet tekevät tiedonhankinnan

mahdolliseksi. Lähde saattaa olla jokin media tai toinen ihminen. Lähteiden tuntemiseen kuuluu niiden rakenteen tunteminen sekä niiden käyttäminen itsenäisesti ja joustavasti. (Bruce 2015.)

Kolmannessa Brucen (2015) esittämässä informaatiolukutaidon osa-alueessa informaatiolukutaito nähdään prosessin toimeenpanona. Hänen mukaansa informaatioprosessit ovat strategioita, joita ihmiset käyttävät kohdatessaan uuden tilanteen, jossa kokevat tietämyksensä puutteelliseksi. Informaatiolukutaito nähdään siis kykynä hallita uusia tilanteita ja käsitellä niitä tarpeellisen informaation löytämiseen sopivalla prosessilla. (Bruce 2015.)

Neljännessä osa-alueessa informaatiolukutaito käsitetään kykynä informaation hallintaan. Informaation hallinta voidaan jakaa kolmeen osaan: informaation hallinta käyttämällä esimerkiksi arkistokaappeja, informaation hallinta käyttämällä aivoja tai muistia ja informaation hallinta käyttämällä tietokonetta, joka mahdollistaa informaation tallennuksen ja haun. Tämän informaatiolukutaidon osa-alueen hallitseviksi määrittävät siis ihmiset, jotka kykenevät käyttämään eri medioita tuodakseen informaation vaikutuspiiriinsä etsiäkseen sitä ja muokatakseen sitä tarpeen mukaan. (Bruce 2015.)

Viidennessä osa-alueessa informaatiolukutaito nähdään kykynä rakentaa henkilökohtaista tietopohjaa uudesta kiinnostuksen kohteesta. Tässä osa-alueessa huomio kohdistuu tiedonkäyttöön. Tiedon käyttäjä suorittaa tiedon arviointia sekä analyysia ja informaatio näyttäytyy hänelle uniikkina ja muuttuvana. Tässä kategoriassa tietopohjalla ei tarkoiteta ainoastaan tiedon varastoa, vaan siihen kuuluu myös tiedonkäyttö ja henkilökohtaiset näkökulmat. Tähän päästään analysoimalla luettua kriittisesti. (Bruce 2015.)

Kuudes osa-alue käsittää informaatiolukutaidon kyvyksi työstää tietoa ja henkilökohtaisia näkökulmia uuden tiedon luomiseksi. Tässäkin osa-alueessa huomion kohteena on siis tiedonkäyttö sisältäen kyvyn luovuuteen ja intuitioon. Huomio ei kuitenkaan enää ole tiedon rakenteissa vaan sen laajentamisessa. Brucen (2015) mukaan jotkut kuvailevat uuden tiedon luomista jopa mystiseksi prosessiksi, jota on vaikea sanallistaa, kun taas toiset kuvailevat sitä mielen aktiviteetiksi. Hän huomauttaa henkilön maailmankuvan luultavasti vaikuttavan näihin näkemyksiin. Tärkeämpää kuitenkin on, että lopputuloksena on uutta tietoa tai informaatiota ja intuitio tunnistetaan myötävaikuttavana elementtinä tiedonkäytössä. (Bruce 2015.)

Seitsemännessä osa-alueessa informaatiolukutaito käsitetään informaation viisaaksi käytöksi toisten hyväksi. Informaation käyttö ja henkilökohtaiset arvot suhteessa siihen ovat tämän osa-alueen huomion kohteena. Viisasta informaationkäyttöä voi tapahtua monessa eri kontekstissa, kuten arviointi- ja päätöksentekotilanteissa sekä tutkimusta tehtäessä. Viisaaseen informaation käyttöön kuuluvat tietoisuus omista arvoista, asenteista ja uskomuksista sekä kyvystä asettaa informaatio laajempaan kontekstiin. (Bruce 2015.)

Ojarannan (2011) mukaan informaatiolukutaitoa ei voida käsittää pelkästään yksittäisiksi taidoiksi, mutta perustaidot liittyen tiedon hankkimiseen, paikallistamiseen ja ymmärtämiseen ovat silti hyvinkin keskeisiä. Ojaranta (2011) luonnehtii Brucen osa-alueita hierarkkiseksi. Hänen mukaansa aiempi taso sisältyy seuraavaan ollen näin myös seuraavan tason edellytys. Seitsemän askeleen mallissa informaatiolukutaidon moninaisuus on helppo havaita. Koulutöistään hyvin suoriutuakseen oppilaiden pitäisi saavuttaa kuudes osa-alue. Tällöin oppilaan kohdalla olisi tapahtunut tietämyksen kasvua ja merkityksen konstruointia eli oppimista. (Ojaranta 2011.)

Gaunt, Morgan, Somers, Soper, Swain, Niininen, Pohjola, Ritala, Hollanti ja Puttonen (2007) määrittelevät informaatiolukutaidon lyhyemmin taidoksi hankkia, hallita ja tuottaa tietoa. Kuten medialukutaitoa aiemmin myös informaatiolukutaitoa

luonnehditaan jatkumoksi (Gaunt ym. 2007). Informaatiolukutaito voi parhaimmillaan olla jopa luova prosessi, johon liittyy ajattelua sekä tiedon ymmärtämistä ja käyttöä. Gaunt ym. (2007) korostavat koulun ja kirjaston yhteistyön saumattomuutta informaatiolukutaidon opetuksen edellytyksenä.

Amerikkalainen korkeakoulujen ja tutkimuskirjastojen yhdistys (2015) on julkaissut uudemmat käsitteelliset kehykset informaatiolukutaidolle. Kehyksiä on kuusi ja jokainen niistä sisältää informaatiolukutaidon kannalta keskeisen ajatuksen. Ajatukset kuuluvat seuraavasti: auktoriteetti on rakennettua ja kontekstisidonnaista, informaation luominen on prosessi, informaatiolla on arvoa, tutkimus kyselemisenä (Research as Inquiry), oppineisuus keskusteluna, tiedon etsintä strategisena tarkasteluna (Searching as Strategic Exploration) (ACRL 2015). Kehykset on kuitenkin suunnattu korkeakouluopiskelijoille eivätkä sellaisina sovi yhtä hyvin tutkimukseeni, joka käsittelee lasten kanssa työskenteleviä ammattilaisia. Tässä tutkimuksessa informaatiolukutaito ymmärretään amerikkalaisen korkeakoulujen ja tutkimuskirjastojen yhdistyksen (2004) määritelmän mukaisesti (ks. s. 9-11).

2.4 Medialukutaidon ja informaatiolukutaidon yhtäläisyydet ja erot

Leen ja Son (2014) mukaan nykypäivän ihminen tarvitsee informaatiolukutaidon ja medialukutaidon yhdistelmää. Tätä vaikeuttaa näiden käsitteiden rajojen häilyvyys. Lee ja So (2014) tutkivat informaatiolukutaidon ja medialukutaidon eroja tarkastelemalla Web of Science -tietokannan artikkeleja vuosilta 1956 - 2012. Vaikka medialukutaito ja informaatiolukutaito saatetaan määritellä hyvinkin eri tavoilla, niiden molempien tavoite on kehittää ihmisten kykyä ymmärtää, käyttää ja luoda mediaviestejä tai informaatiota. (Lee & So 2014.)

Leen ja Son (2014) mukaan informaatiolukutaidon ja medialukutaidon on pitkään nähty linkittyvän toisiinsa, vaikka ne ovatkin kaksi erillistä tutkimusalaa. Informaatiolukutaitoa on tutkittu informaatiotutkimuksen ja kirjastotutkimuksen piirissä, kun taas medialukutaito liittyy mediasisältöihin, mediateollisuuteen ja niiden sosiaalisiin vaikutuksiin. Leen ja Son (2014) mukaan informaatiolukutaidon ja medialukutaidon käsitteiden rajoista on olemassa kolmenlaisia käsityksiä: medialukutaito ja informaatiolukutaito ovat periaatteessa erilaisia, medialukutaito ja informaatiolukutaito eivät ole samaa, mutta niissä on päällekkäisyyksiä sekä medialukutaito on vain informaatiolukutaidon alakäsite.

Leen ja Son (2014) mukaan medialukutaidon ja informaatiolukutaidon välillä on lopulta enemmän erilaisuuksia kuin yhtäläisyyksiä. Informaatiolukutaito on näistä kahdesta suurempi kenttä ja siitä on tuotettu enemmän tutkimusta. Informaatiolukutaidon tutkimuksessa on pieni, mutta havaittava painotus teknologiassa ja kirjastotutkimuksessa. Medialukutaidon tutkimus on hieman monipuolisempaa ja liittyy enemmän viestintään, terveyteen, vapaa-aikaan, median vaikutuksiin ja kulttuuriin. Leen ja Son (2014) mukaan on selkeää, että medialukutaito ja informaatiolukutaidot ovat osittain päällekkäisiä, mutta he eivät pidä medialukutaitoa informaatiolukutaidon alakäsitteenä.

Informaatiolukutaidon ja medialukutaidon käsitteiden määritelmillä on erilainen akateeminen tausta, ja ne kohdistuvat erilaisiin asioihin. Niillä on myös erilaiset roolit ihmisten kouluttamisessa ja lukutaidon kehittämisessä. Informaatiolukutaito liittyy enemmän informaation varastointiin, prosessointiin ja käyttöön, kun taas medialukutaito liittyy mediasisältöihin, mediateollisuuteen ja niiden sosiaalisiin vaikutuksiin. Eroista huolimatta näillä kahdella lukutaidon käsitteellä on myös yhteisiä alueita. Informaatiolukutaidolla ja medialukutaidolla on samankaltaiset tavoitteet ja tulevaisuudensuunnat. Niissä on päällekkäisyyttä myös ydintaidoissa, joita ne yrittävät opettaa. Molemmat tähtäävät kehittämään lukutaitoisia yksilöitä, jotka tekevät

asiantuntevia päätöksiä informaation käytön pohjalta. Sekä informaatiolukutaito että medialukutaito painottavat multimediaalisten alustojen käyttöä ja tiedon luomista. (Lee & So 2014.) Leen ja Son (2014) mielestä kumpikaan informaatiolukutaidosta tai medialukutaidosta ei yksinään riitä varustamaan ihmisiä käsittelemään mediaviestien valtavaa määrää tai informaatioalustojen paljoutta.

2.5 Media- ja informaatiolukutaito

Unesco on julkaisussaan yhdistänyt informaatiolukutaidon ja medialukutaidon media- ja informaatiolukutaidoksi (media and information literacy, MIL). Media ja informaatiolukutaito sisältää useita lukutaitoja kuten informaatiolukutaidon, medialukutaidon, digitaalisen lukutaidon, internetlukutaidon, tietokonelukutaidon, uutislukutaidon, kirjastolukutaidon sekä ilmaisun vapauden ja informaatiolukutaidon vapauden. Käsite painottaa kaikkien median muotojen ja tiedontarjoajien kuten kirjastojen, arkistojen, museoiden ja internetin tärkeyttä. Se hyödyntää teleliikenteen ja lähetyksen lähentymistä ja ottaa huomioon myös suulliset perinteet. Media ja informaatiolukutaidon tarkoitus on antaa kansalaisille välttämättömät tiedot median ja informaatiojärjestelmien toiminnasta demokraattisessa yhteiskunnassa sekä taidot arvioida kriittisesti niiden tarjoamia sisältöjä. Tavoitteena on kehittää kriittistä ajattelua, elinikäistä oppimiskykyä ja aktiivisiksi kansalaisiksi tulemistä. (Unesco 2013.)

Media ja informaatiolukutaito sisältää kyvyn ymmärtää median ja muiden informaation tarjoajien rooli ja funktio demokraattisessa yhteiskunnassa ja ymmärtää, missä olosuhteissa nämä funktiot voidaan toteuttaa. Siihen kuuluu taito tunnistaa ja ilmaista tiedontarpeensa sekä paikantaa ja päästä käsiksi relevanttiin informaatioon. Media ja informaatiolukutaitoinen ihminen osaa arvioida kriittisesti informaatiota ja median sisältöjä sekä muita informaation tarjoajia, mukaan lukien internet, auktoriteetin, uskottavuuden ja päämäärän suhteen. Hän osaa myös erottaa ja organisoida informaatiota ja median sisältöjä sekä yhdistää tai käyttää sisällöstä erotettuja ideoita. Lisäksi media ja informaatiolukutaitoon kuuluu kyky eettisesti ja vastuullisesti kommunikoida oma ymmärrys luodusta tiedosta yleisölle ja lukijoille sopivassa muodossa ja sopivalla välineellä. Media ja informaatiolukutaitoinen henkilö kykenee

soveltamaan informaatioteknologiataitoja informaation prosessointiin ja sisällönluomiseen sekä käyttämään mediaa ja muita informaation tarjoajien, mukaan lukien internet, itseilmaisuun, ilmaisun vapauteen, kulttuurien väliseen dialogiin ja demokraattiseen osallistumiseen. (Unesco 2013.) Tässä tutkimuksessa media ja informaatiolukutaito määritellään Unescon määritelmän mukaisesti.

2.6 Monilukutaito

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa monilukutaito määritellään kyvyksi erilaisten tekstien tulkitsemiseen, tuottamiseen ja arvottamiseen. Monilukutaito sisältää myös taidon ”hankkia, yhdistää, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa eri muodoissa, eri ympäristöissä ja tilanteissa sekä erilaisten välineiden avulla.” (Opetushallitus 2015, 22). Monilukutaidon opetus kehittää oppilaiden kriittistä ajattelua ja sen yhteydessä tarkastellaan myös eettisiä ja esteettisiä kysymyksiä. Määritelmältään monilukutaito sisältää monia eri lukutaitoja, kuten medialukutaidon ja informaatiolukutaidon. Mainitut taidot auttavat oppilaita monimuotoisten viestinnän muotojen ymmärtämisessä ja oman identiteettinsä muodostamisessa. Monilukutaitoon liittyy laaja käsitys teksteistä: ne voivat olla tietoa, joka kuvataan sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien tai edellisten yhdistelmien kautta. (Opetushallitus 2015.)

Kupiainen, Kulju ja Mäkinen (2015) luonnehtivat monilukutaitoa sateenvarjokäsitteeksi, joka pitää sisällään eri lukutaitoja kuten perinteisen luku- ja kirjoitustaidon, kulttuurisen lukutaidon, teknologisen lukutaidon, informaatiolukutaidon ja medialukutaidon. He haluavat muistuttaa monilukutaidon olevan moninainen lukemiseen, kirjoittamiseen ja tuottamiseen liittyvä osaamisalue, jossa tekstin tuottaminen saattaakin olla jopa tärkeämpää kuin sen vastaanottaminen ja lukeminen. Monilukutaito on heidän mukaansa kyky tuottaa, tulkita ja arvottaa eri tekstejä sekä hankkia, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa. Siihen liittyy myös kyky rakentaa identiteettiä, kriittistä ajattelua ja oppimista. Se on myös eettistä pohdintaa monikulttuurisessa maailmassa ja liittyy laajaan tekstikäsitteeseen. Kupiainen, Kuljun ja

Mäkisen (2015) mukaan monilukutaito määritetään ensi sijassa lukemisen ja kirjoittamisen prosesseina, joihin kuuluu arvottamista. Kuten informaatio- ja medialukutaitoihin monilukutaidon prosessiin liittyvät saavutettavuus, analyysi, arviointi ja tuottaminen. Ensin teksti saadaan luettavaksi, se omaksutaan aktiivisesti ja kriittisesti, minkä perusteella tehdään arviointi, josta sitten muokataan ja julkaistaan oma vastine. (Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015, s. 13-17.) Tässä tutkimuksessa monilukutaito ymmärretään opetushallituksen määritelmän mukaisesti eli yksilön kyvyksi erilaisten tekstien tulkitsemiseen, tuottamiseen ja arvottamiseen.

2.7 Yleinen kirjasto ja kirjastoammattilaiset

Kirjastolain (2016/1492) mukaan yleinen kirjasto määritellään kunnan järjestämäksi kaikille väestöryhmille tarkoitetuksi kunnan kirjastolaitokseksi. Sen tehtävä on tarjota pääsy aineistoihin, tietoon ja kulttuurisisältöihin, ylläpitää monipuolista ja uudistuvaa kokoelmaa, edistää lukemista ja kirjallisuutta, tarjota tietopalvelua, ohjausta ja tukea tiedon hankintaan ja käyttöön sekä monipuoliseen lukutaitoon, tarjota tiloja oppimiseen, harrastamiseen, työskentelyyn ja kansalaistoimintaan sekä edistää yhteiskunnallista ja kulttuurista vuoropuhelua. Näiden tehtävien lisäksi kirjastolla pitää olla sopivat tilat, asianmukainen välineistö ja osaava henkilökunta. (Kirjastolaki 2016/1492.)

Lain mukaan kirjastolla tulee olla riittävä määrä kirjasto- ja informaatioalan koulutusta omaavaa sekä muuta henkilöstöä. Laki ei kuitenkaan tarkemmin määrittele mitä ”riittävä määrä” tarkoittaa. Asiantuntijatehtävissä olevalla tulee olla soveltuva korkeakoulututkinto. Laissa ei kuitenkaan määritellä, mitä ”soveltuva” tarkoittaa. Suomisen (2001) mukaan kirjastonhoitajuus tai kirjastoammattikunnan työ liittyy pääasiassa dokumentteihin, joilla on pysyvää merkitystä ja pysyvyyttä fyysisenä objektina. Kirjastonhoitaja voi oppia dokumenteista paljon asioita, joita tulisi käyttää koko yhteiskunnan hyväksi. Kirjastonhoitajuudesta voidaan erottaa praktinen, poliittinen ja tekninen kirjastonhoitajuus. Praktinen kirjastonhoitajuus tarkoittaa kulttuurista uusintamista, jossa kulttuurisisällöt tuotetaan uudestaan ja peritään

sukupolvelta toiselle. Poliittinen kirjastonhoitajuus liittyy ihmisyyhteisössä oleviin suhteisiin eri jäsenten ja ryhmien pyrkimysten välillä sekä valtaan. Tekninen kirjastonhoitajuus tarkoittaa kykyä tuottaa vaikutuksia, joilla päästään haluttuun päämäärään. (Suominen 2001.) Tässä tutkimuksessa kirjastoammattilainen määritellään henkilöksi, jolla on informaatio- ja kirjastoalan opintoja ja on töissä kirjastossa.

2.8 Koulu ja opettajat

Hellströmin (2008) mukaan koulu on paljon muutakin kuin rakennus. Sitä voidaan lähestyä instituution, organisaation, yhteisön ja kulttuurin näkökulmista. Instituutio on vakiintunut, institutionalisoitunut tapa ratkaista ongelma. Koulun tapauksessa ratkaistava ongelma on sosiaalistuminen. Perusopetuslain (1998/628) mukaan ”opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja.” Organisaatiolla tarkoitetaan ihmisyyhteisöä, jolla on jokin tarkoitus ja tätä tarkoitusta palvelemaan luotuja rakenteita ja prosesseja. Koulu on julkinen organisaation, jota ylläpidetään suurimmalta osin verorahoilla. Suomessa koulutusjärjestelmä on rakennettu lähinnä julkisten oppilaitosten varaan. Koulutus on siis tiiviisti osa yhteiskuntapolitiikkaa. (Hellström 2008, 105-106.)

Yhteisöstä puhutaan, kun tarkastellaan koulun organisaatioon kuuluvia ihmisiä ja heidän välistä vuorovaikutustaan. Koulu on moniammatillinen yhteisö, johon kuuluu opettajien ja oppilaiden lisäksi myös muita työntekijöitä. Se toimii lähinnä pienempinä osayhteisöinä. Yksi niistä on opettajayhteisö eli opettajakunta. Opettajat ovat koulussa palkkatöissä ja oppivelvollisuusikäiset lapset ovat täyttämässä oppivelvollisuuttaan. Viimeistään yläasteella oppilaat järjestetään myös oppilaskunnaksi. (Hellström 2008, 106.)

Kouluilla on oma kulttuurinsa, jossa on omat arvonsa. Arvoja on kahdenlaisia: arvot, jotka välitetään oppilaille sekä arvot, jotka todellisuudessa ohjaavat koulun toimintaa.

Nämä arvot voivat olla keskenään ristiriidassa keskenään. Koulun kulttuuri voidaan jakaa instituutioihin, rooleihin ja normeihin. Roolilla tarkoitetaan organisaation työnjaosta nousevaa tehtävää ja statuksella asemaa yhteisössä. Koulussa pääasialliset roolit ovat rehtori, opettaja, oppilas ja huoltaja. Osa koulun normeista on virallisia, ylhäältäpäin annettuja kun taas osa on koulun itse omaksumia. (Hellström 2008, 106.)

Modernissa julkisessa koulussa opettaja on akateemisesti opettajaksi koulutettu ammattilainen. Didaktisessa kolmiossa opettajalla on kolme suhdetta: suhde opetettavaan aineeseen eli aineenhallinta, pedagoginen suhde oppilaaseen ja didaktinen suhde oppilaan ja oppiaineen väliseen suhteeseen. Opettajan kuuluu kyetä opettamaan ja järjestämään opetus. Tästä taidosta puhutaan myös opetustaitona. (Hellström 2008, 167.) Tässä tutkimuksessa opettaja määritellään henkilöksi, jolla on opettajan akateeminen koulutus ja joka on töissä koulussa.

2.9 Moniammatillinen yhteistyö

Kykyä tehdä yhteistyötä pidetään ihmiskunnan evoluution kannalta elintärkeänä ominaisuutena, ja se on ollut äärimmäisen keskeinen tekijä ihmisen kehityksessä (Isoherranen, Rekola & Nurminen 2008, 26). Argylen (1991) mukaan lähes kaikki sosiaalinen käyttäytyminen sisältää jossain määrin yhteistyötä. Argyle (1991, 4) määrittelee yhteistyön yhdessä toimimiseksi koordinoitusti töissä, vapaa-aikana tai sosiaalisissa suhteissa yhteisten päämäärien saavuttamiseksi, yhteisen tekemisen ilosta tai suhteiden vahvistamiseksi. Toiminnassa pyritään siis tunnistamaan yhteinen tavoite ja saavuttamaan se mahdollisimman tehokkaasti (Isoherranen, Rekola & Nurminen 2008, 27). Isoherranen (2005) määrittelee yhteistyön hyvin samankaltaisesti tarkoittamaan sitä, että ihmisillä on suoritettavanaan yhteinen tehtävä tai ongelma, joka täytyy ratkaista tai päätös, joka on tehtävänä, tai he etsivät uusia näkymiä keskustelemalla yhdessä.

Isoherrasen, Rekolan ja Nurmisen (2008) mukaan moniammatillisen (multiprofessional, interprofessional) yhteistyön käsitettä käytetään hieman epämääräisesti kuvaamaan monenlaista asiantuntijoiden työskentelyä. Se on sateenvarjokäsite, jossa voidaan kuitenkin yksinkertaistaen sanoa asiantuntijoilla olevan suoritettavan yhteinen työ, tehtävä, ongelma ratkaistavana tai päätös tehtävänä yhteiseen tavoitteeseen pääsemiseksi, jolloin he yhdistävät tietonsa ja osaamisensa. Moniammatillisuus tuo yhteistyöhön monia erilaisia tiedon ja osaamisen näkökulmia. Keskeisimmäksi kysymykseksi yhteistyössä on noussut se, miten koota kaikki osaaminen ja tieto, jotta siitä saataisiin mahdollisimman kokonaisvaltainen käsitys. Moniammatillinen yhteistyö vaatii vastuunottoa, selkeää käsitystä omasta tehtävästä sekä toisten asiantuntemuksen kunnioittamista. (Isoherranen, Rekola & Nurminen 2008, 33, Isoherranen 2005, 15-14, Haikonen & Hänninen 2006, 7.) Myös Kykyri (2007) määrittelee moniammatillisen yhteistyön eri tieteen- ja ammattialojen edustajien yhdessä työskentelemiseksi saman tehtävän suorittamiseksi tai ongelmanratkaisemiseksi yhdistämällä erilaisiin osaamisiin liittyvää tietoa, näkökulmia ja toimintaa. Yhteistyö voi olla muodollisesti organisoitua tai hyvinkin vapaamuotoista (Kykyri 2007, 115). Moniammatillisuudesta saatetaan myös käyttää käsitettä yhteisöllinen tai jaettu asiantuntijuus. Näillä käsitteillä voidaan kuvata prosessia, jossa useat yksilöt jakavat tietoon, suunnitelmiin tai tavoitteisiin liittyviä älyllisiä voimavaroja yksittäiselle ihmiselle tavoittamattomissa olevan päämäärän saavuttamiseksi. (Isoherranen, Koponen & Rekola 2004, 18.)

Nykäsen, Karjalaisen, Pöyliön ja Vuorisen (2007) mukaan moniammatillisessa yhteistyössä kootaan yhteen ammattitieto ja erilaiset näkökulmat päämäärän saavuttamiseksi. He toteavat, että moniammatillinen työ oppimisen yhteydessä ja rajapinnalla kehittää henkilöstön osaamista kohti vuorovaikutustietoisempaa otetta. Moniammatillinen yhteistyö koostuu erilaisista osatekijöistä, joita ovat osallistujien erilaisuus, moniammatillinen foorumi, rajapinta eli oppimisen tila, moniammatillinen tieto ja tarjoumat sekä dialogisuus ja kommunikaation rakentuminen. (Nykänen ym. 2007, 206-208.) Tässä tutkimuksessa moniammatillinen yhteistyö määritellään Isoherrasen, Rekolan ja Nurmen (2008) määritelmän perusteella asiantuntijoilla olevaksi suoritettavaksi yhteiseksi työksi, tehtäväksi, ratkaistavaksi ongelmaksi tai

päätökseksi yhteiseen tavoitteeseen pääsemiseksi, jolloin he yhdistävät tietonsa ja osaamisensa.

2.10 Yhteenveto

Alaluvuissa 2.2 -2.9 tarkastellut käsitteet ovat tässä tutkielmassa suhteessa toisiinsa kuten kuviossa 1 (s. ??) on esitetty. Ne muodostavat tutkielmani teoreettisen taustan ja viitekehyksen.

3 Katsaus aihepiiriin aikaisempaan tutkimukseen

Tässä luvussa esittelen käsityksiä ja tutkimuksia medialukutaidon ja informaatiolukutaidon opetuksesta. Lisäksi tarkastelen aiempia tutkimuksia kirjastojen ja koulujen välisestä yhteistyöstä sekä kirjastoammattilaisten ja opettajien media- ja informaatiolukutaitoon liittyvistä käsityksistä. Mukana on suomalaisia tutkimuksia sekä tutkimuksia muista maista, kuten Uudesta Seelannista, Kanadasta, Turkista ja Nigeriasta.

3.1 Medialukutaidon ja informaatiolukutaidon opetuksen suuntaukset

Kellner (tässä Share 2015, 10) jakaa medialukutaidon opetuksen neljään yleiseen lähestymistapaan. Nämä ovat protektionistiseen lähestymistapa (protectionist approach), mediataiteen opetus (media arts education), medialukutaito-liike (media literacy movement) ja kriittinen medialukutaito (critical media literacy.)

Protektionistinen lähestymistapa kumpuaa mediaa kohtaan tunnetusta pelosta ja tähtää ihmisten suojelemiseen median harjoittamaa manipulaatiota ja sen aiheuttamaa addiktiota vastaan. Tässä näkökulmassa yleisö mielletään passiivisiksi uhreiksi. Protektionistinen lähestymistapa arvostaa painettua kulttuuria muita medioita enemmän. (Share 2015, 10.) Share (2015, 10) mainitsee tämän ajattelun yhdeksi huipentumaksi Neil Postmanin (1985) teoksen *Amusing Ourselves to Death*, jossa Postman varoittaa televisiosta tulleen väkevä pedagoginen voima, joka hallitsee huomiota, aikaa ja nuorien

kognitiivisia tapoja. Share (2015, 11) muistuttaa, että vaikka on tärkeää ymmärtää median vaikuttavan sosiaalisiin ongelmiin ja myös luovan niitä, protektionistisen lähestymistavan ongelma on siinä, että se irrottaa asiat kontekstistaan ja yksinkertaistaa meidän monimutkaista suhdettamme mediaan.

Toinen näkökulma, mediataiteen opetus painottaa median esteettisiä ominaisuuksia ja luovaa itseilmaisua mediasisältöjen ja taiteen luomisen kautta. Tällaisia ohjelmia löytyy eniten kouluissa yksittäisinä kursseina tai koulun ulkopuolisessa harrastustoiminnassa. Monet niistä saattavat olla hyviä esimerkkejä kriittisen medialukutaidon opetuksesta, mutta niiden ongelmallisuus piilee individualistisen itseilmaisun korostamisessa sosiaalisesti tiedostavan analyysin ja vaihtoehtoisen mediatuotannon kustannuksella. Tässä näkökulmassa saatetaan esimerkiksi opettaa teknisiä taitoja kyseenalaistamattomien hegemonisten representaatioiden jäljittelyyn. Itseilmaisun lisäksi tarvitaan kriittistä analyysiä alistavien rakenteiden paljastamiseksi. Taiteiden tuominen medialukutaidon opetukseen voi kuitenkin tehdä siitä oppilaille hauskaa ja avartavaa. (Share 2015, 11-10.)

Kolmas lähestymistapa on Yhdysvalloista lähtöisin oleva medialukutaito-liike. Vaikka se onkin suhteellisen pieni, se on vaikuttanut Yhdysvaltojen koulutusinstituutioihin. Tämän lähestymistavan tavoitteena on laajentaa lukutaito sisältämään populaarikulttuurin ja median monet muodot työskennellen kuitenkin samalla positivistisen painolukutaidon sisällä. Mediasisällöt pääsevät sisään luokkahuoneeseen halusi opettaja sitä tai ei. Medialukutaito liikkeessä ajatellaan, että populaarikulttuuri ja media ovat osa kokemuksia, jotka oppilaat tuovat mukanaan kouluun ja ne pitäisi ottaa mukaan ja käsitellä kriittisesti virallisen opetussuunnitelman sisässä. (Share 2015, 13.) Monet tämän lähestymistavan sisäistäneistä opettajista ovat sitä mieltä, että opetuksen pitäisi olla poliittisesti neutraalia. Share (2015, 14) kuitenkin huomauttaa, että liikkeen sisällä on tyypillistä, että monet opettajat ei-poliittisten puitteiden sisällä ohjaavat oppilaitaan analysoimaan ainoastaan mediasisältöjen ilmeisiä merkityksiä jättäen huomiotta esimerkiksi valkoisen ylivallan, patriarkaatin, luokan, homofobia ja muita alistavia myyttejä.

Neljäs lähestymistapa medialukutaitoon on kriittinen medialukutaito, johon Sharen (2015) mukaan liittyy aspekteja kaikista edellisistä lähestymistavoista, mutta joka keskittyy ideologian kritiikkiin ja representaation analysointiin. Siihen on sisällytetty vaihtoehtoisen median tuotantoa ja sen tavoitteena on laajentaa tekstianalyysi sisältämään sosiaaliset ongelmat, valta, vastustaminen ja nautinto. Yleisö nähdään aktiivisena tulkintoja tuottavana ja vallalla olevia merkityksiä kritisoiavana. (Share 2015, 14-15.)

Vesterisen (2011, 37) mukaan suomalaisissa kouluissa mediakasvatuksessa ja siihen liittyvässä opetus-opiskelu-oppiminen -prosessissa (teaching-studying-learning, TSL) voidaan havaita kolme tapaa: mediapohjainen mediakasvatus (Media-Based Media Education), poikkiopetussuunnitelmallinen mediakasvatus (Cross-Curricular Media Education) ja episodimainen mediakasvatus (Episodic Media Education.) Mediapohjaisessa mediakasvatuksessa opetus-opiskelu-oppiminen -prosessin painotus on medialukutaidossa ja mediasta oppimisessa. Poikkiopetussuunnitelmallisessa mediakasvatuksessa huomion taas on oppiaineen sisällön integroimisessa mediakasvatukseen. Episodisessa mediakasvatuksessa keskitytään median aiheuttamiin opetuksellisiin ongelmiin, arvioihin tai sääntöihin. Tällä on usein yhteys koulujen moraalisiin tehtäviin. (Vesterinen 2011, 37.)

Kotilainen ja Suoranta (2005) puhuvat mediakasvatuksen neljästä heimosta, jotka erottaa toisistaan suhtautuminen mediaan. Teknologinen heimo painottaa informaatio- ja kommunikaatioteknologiaa ja sen roolia opetuksessa sekä oppimisessa. Toinen heimo on suojelun heimo, joka Sharen (2015) mainitseman protektionistisen suuntauksen tavoin pyrkii ensisijaisesti suojelemaan lapsia median haitallisilta vaikutuksilta. Kolmas heimo on kulttuuritutkimuksen heimo, joka tarkastelee monia mediaailmiöitä, kuten pelejä sekä median välittämää todellisuuskuvaa ja arvoja. Neljäntenä on kriittinen

heimo, joka keskittyy mediaan vallan ja manipulaation välineenä. (Kotilainen & Suoranta 2005.)

Grassianin ja Kaplowitzin (2001) mukaan informaatiolukutaidon opetus lähti 1960-luvulta kehittymään kahteen eri suuntaan. Yhdellä suunnalla keskityttiin informaatiolukutaidon opetussuunnitelmaan sisällyttämiseen ja kasvokkain tapahtumaan ryhmäopetukseen. Toisella suunnalla taas painotettiin lähes kokonaan itse määrätyllä tahdilla tapahtuvaa oma-aloitteista oppimista. (Grassian & Kaplowitz 2001, 16.)

Eisenberg ja Berkowitz (1993, tässä Priha, Santala & Sipilä 2003) ovat kehittäneet kuuden suuren taidon mallin (Big Six Skills), joka on tiedonhaun opetuksen mallin. Se on mahdollisesti laajimmin käytetty menetelmä tiedonhaun ja tietotekniikan opetuksessa ja on käytössä pääasiassa kouluissa, mutta myös korkeakouluissa, yrityksissä ja aikuiskoulutuksessa. Eisenbergin ja Berkowitzin mukaan malli on kirjastonkäytön ja tiedonhakutaitojen opetussuunnitelma. Sen lähtökohtana on, että tiedonhakuun on olemassa yksinkertainen ja looginen lähestymistapa, joka on sovellettavissa kaikkiin tiedonhaun tilanteisiin. Se sisältää muutakin kuin tiedon paikantamisen ja tavoittamisen. (Priha, Santala & Sipilä 2003.)

Opetussuunnitelman perusajatuksena on opettaa korkeamman ajattelun tasot eli analyysi, synteesi ja arviointi. Tämä tapahtuu tietoisuuden ja ymmärryksen tasojen kautta. Oppija kykenee omaksumaan niin sanotut sovellettavat taidot (transferable skills), kun kykenee korkeamman tason ajatteluun. Kun oppija ymmärtää, että taito, jonka hän on oppinut tiettyssä tilanteessa, on sovellettavissa myös toiseen tilanteeseen, hän on omaksunut nämä taidot. Kuuden suuren taidon mallissa tiedonhaku nähdään kuuden taidon sarjana, jotka ovat tehtävän määrittely, tiedonhankinnan strategiat, tiedon paikannus ja hankinta, tiedonkäyttö tiettyyn tarkoitukseen, synteesisoveltuvassa

erityismuodossa sekä tiedon, resurssien, strategioiden sekä toimintatapojen arviointi. (Priha, Santala & Sipilä 2003.)

3.2 Medialukutaidon ja informaatiolukutaidon opetus yleisissä kirjastoissa

Mustikkamäen (2012) mukaan kirjaston yksi tärkeimmistä tehtävistä on kansakuntien lukutaitojen kehittäminen ja ylläpitäminen, mihin kaikki kirjastojen palvelutuotanto on jossakin suhteessa. Hän esittää kirjaston olevan yksi ainoista katsomuksellisesti neutraaleista julkisista instituutioista. Sen tilojen käyttäminen ei vaadi asiakkuutta tai kaupallisuudelle altistumista. (Mustikkamäki, 2012, 46.)

Kupiainen (2012) luonnehtii yleisiä kirjastoja medialukutaidon kansalaistoreiksi. Paljon informaatiota sisältävässä ympäristössä, jossa ihmisten ulottuvilla ovat kirjojen lisäksi myös internet, digitaaliset aineistot ja tietokannat, kirjastot ovat Kupiaisen mukaan keskeisessä asemassa media- ja informaatiolukutaitojen parantamisessa. Itselle hyödyllisen ja kiinnostavan informaation löytäminen ja käyttäminen eivät ole itsestään selviä taitoja, vaikka informaatioon onkin digitalisaation myötä yhä helpompi päästä käsiksi. (Kupiainen 2011.) Mediakasvatuksen keskiössä ovat Kupiaisen (2011) mukaan kriittiset taidot ja strateginen mediaympäristöjen ja median käytön ymmärtäminen. Tällä hän tarkoittaa muun muassa tietoisuutta omasta mediasuhteesta ja omista mahdollisuuksista mediasisällön kuluttajana sekä tuottajana. Kirjastolla on hänen mukaansa keskeinen rooli juuri tällaisen osaamisen kehittämisessä. Kirjasto tukee informaatioyhteiskunnan kokonaisuuden ja merkityksen ymmärrystä kokoamalla, jäsentämällä ja välittämällä aineistoja ja informaatiota. (Kupiainen 2011.)

Sallmenin (2009) mukaan yleisten kirjastojen tärkeimpiä osaamisalueita mediakasvatuksen suhteen ovat tiedonhakuun ja -hallintaan liittyvät taidot, pelilukutaito, sosiaalisen median taidot ja tekijänoikeudet. Sallmen (2009) muistuttaa yleisissä kirjastoissa käytettävän monia hyviä mediakasvatuksen menetelmiä. Hänen mukaansa huolimatta siitä, että kirjastoissa on pitkät mediakasvatuksen perinteet

esimerkiksi tiedonhankinnan opetuksen, kirjavinkkauksen lukemaan innostamisen ja kirjaston käytön opetuksen suhteen kaikissa kirjastoissa ei ole vielä täysin hahmotettu tätä tai mediakasvatuksen ideaa. Mediakasvatuksen esteiksi hän esittää kirjastojen riittämättömät resurssit, henkilökunnan osaamisen, tietämättömyyden ja asenteen mediakasvatusta kohtaan. Parannettavaa olisi toimintakulttuurissa ja kirjastojen roolin kirkastumisessa mediakasvatuksen toimijana. (Sallmen 2009.)

Heinosen (2011) mukaan koulujen ja yleisen kirjaston mediakasvatusta koskevalla yhteistyöllä on pitkät perinteet. Niillä on samantapaiset tavoitteet lukutaidon kehittämisen sekä lukuinnon herättämisen ja vaalimisen suhteen. Hän mieltääkin koulujen ja kirjastojen välisen yhteistyön näiden perinteiden kehittämiseksi. (Heinonen 2011.) Kirjasto tarjoaa kouluille kirjaston käytön opetusta, tiedonhallintataitojen sekä medialukutaitojen opetusta, sosiaalisen median käytön tukea, kirjaston aineiston esittelyä ja lukemaan innostusta. Kehitystä kaivattaisiin näistä peruspalveluista tiedottamiseen ja kouluyhteistyön suunnitelmallisuuteen. (Heinonen 2011.)

Mustikkamäki (2010) on tutkinut multimediasisältöjen kirjastoille tuomia haasteita ja asiakkaiden tarpeiden muutoksia. Kirjaston tulisi olla yhteisöllinen ja ymmärtää mediakulttuuria. Esteiksi kirjaston toimintakulttuurin muutoksille saattavat muotoutua resurssien riittämättömyys sekä asenteet ja pelko ammattilaisaseman menetyksestä. Mustikkamäki (2010) ehdottaa mediakasvatuksen työtapoja kehitettävän kirjastossa jo olemassa olevista työtavoista, kuten vinkkauksista, kirjastovierailuista ja kouluyhteistyöstä. Hän korostaa erityisesti kirjastoammattilaisten sisältöihin liittyvän asiantuntemuksen parantamista. Tämä siksi, ettei mediakasvatus pelkistyisi ainoastaan välineellisen digitaalisen median käytön tueksi. Tärkeää olisi mediakasvatuksen tuominen konkreettisesti kirjaston arkeen ja osaksi kirjastohenkilökunnan työtehtäviä. (Mustikkamäki 2011.)

Sintosen ja Komulaisen (2012) mukaan kirjastot ovat hybridikulttuurin ytimessä. Kirjaston tärkeimmiksi mediakasvatukseen liittyviksi tehtäviksi he listaavat erityisesti

luovuuden kehittämisen ja sekä yksilöiden että yhteisöjen sivistämisen. Heidän mukaansa kirjastot ovat tulvillaan tarinoita, luovuuden virikkeitä ja aineistoihin liittyvää asiantuntemusta, jotka tulisi ottaa käyttöön ja näkyviksi työmenetelmien, kuten digitaalisen tarinankerronnan tai visuaalisen runon kautta. (Sintonen & Komulainen 2012.)

Julienin ja Genuisin (2011) Kanadassa tekemän kyselyn mukaan suurin osa kirjastonhoitajista kokee medialukutaidon ja informaatiolukutaidon opettamisen kuuluvan työhönsä. Suurin osa opetuksesta koostuu lyhyiden esitelmien pitämisestä oppijoiden joukolle. Valmistautuminen opetukseen on epävirallista ja tapahtuu työajalla. Valmistautumiseen kuuluu muun muassa ammattikirjallisuuden lukeminen ja työpajoihin osallistuminen. Suurin osa kirjastonhoitajista kokee opetuksen olevan olennainen osa heidän ammatti-identiteettiään, mutta lähes kolmasosa näkee sen velvollisuutena tai odotettuna ja pieni osa näkee opetuksen jopa rasitteena. Valta-osa kirjastonhoitajista kertoo nauttivansa opettajan roolistaan, mutta opetuksessa on huomattavia esteitä. Tällaisia ovat vaikeat hallinnolliset ympäristöt, jatkuvasti kehittyvä teknologia ja kirjastonhoitajiin itseensä liittyvät ominaisuudet kuten valmistautumattomuus opetukseen. (Julien & Genuis 2011.)

Grassianin ja Kaplowitzin (2001) mukaan kirjastoammattilaisilla on suuri vastuu informaatiolukutaidon opettamisessa. Heiltä vaaditaan paljon työtä oppituntien järjestämiseen, opetustyökalujen suunnitteluun ja tietoisuuden levittämiseen. Kirjaston käytön opetusta on annettu Yhdysvalloissa 1800-luvulta asti. Yleiset kirjastot ovat perinteisesti keskittyneet tiedon etsintään ja informaation tarjoamiseen tarjoten enemmän yksittäistä ohjausta ja opetusta kuin muodollisia kursseja ja ohjelmia, joissa opetetaan tiedonhaun ja teknologian käytön lisäksi myös kriittistä ajattelua. 1980-luvulta lähtien teknologinen kehitys vauhditti opetuksen laajenemista muodollisemmaksi opetuksi. (Grassian & Kaplowitz 2001.)

Malley (1984, tässä Priha, Santala & Sipilä 2003) esittää, että kirjastonkäytön opetuksen olevan kirjastokeskeistä ja informaatiolukutaidon opetuksen olevan informaatiokeskeistä. Kirjastot ovat hänen mukaansa ainoastaan yksi monista tiedon kanssa tekemisissä olevista organisaatioista ja tiedonlähteistä. Kuhlthau (1993) mukaan kirjastohenkilökunnan tulee opettaa asiakasta, sillä hyvin järjestetyt kokoelmat jäävät vaille käyttöä, jos käyttäjän kokemat ongelmat jätetään huomitta. Tällöin tiedon hyödyntäminen tulee vaikeaksi. Kuhlthau (1993) tutkimuksessa kävi ilmi, että opiskelijat kokivat kirjastonhoitajan olevan järjestäjä ja paikantaja. Kuitenkin kirjastonhoitaja nähtiin myös ikään kuin viimeisenä oljenkortena ja tähän turvautumista pidettiin liian helppona tapana löytää tietoa (Kuhlthau 1993).

3.3 Medialukutaidon ja informaatiolukutaidon opetus kouluissa

Ojarannan (2011) mukaan informaatiolukutaidon opettaminen on yleisempää korkeakouluasteella kuin peruskouluissa ja lukioissa. Poikela ja Sormunen (2008) puolestaan huomauttavat, että jos tiedonhankinnan ja itsenäisen oppimisen taidot eivät ole vielä lukiossa kehittyneet, aiheutuu oppilaalle vaikeuksia seuraavalla kouluasteella. Ojaranta (2011) muistuttaa, että informaatiolukutaidon opetusta ohjaavat muun muassa valtakunnallinen opetussuunnitelma, normit sekä koulujen omat toimintakulttuurit, jotka sisältävät säännöt, käytänteet ja asenteet. Myös eri opettajilla on omat tapansa esittää informaatiolukutaidosta opetettavat asiat opetuksessaan.

Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2015) asetetaan tavoitteeksi laaja-alainen osaaminen. Tällä tarkoitetaan tietojen, taitojen, asenteiden ja tahdon kokonaisuutta sekä kykyä käyttää näitä tietoja ja taitoja tilanteen mukaisesti. Ympäristön muutokset luovat lisääntyvät tarpeen laaja-alaiseen osaamiseen. (Opetushallitus 2015.)

Opetushallitus (2015) kuvaa seitsemää laaja-alaista osaamiskokonaisuutta, joihin kuuluvat monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaiden monilukutaitoa tullaan kehittämään monessa eri oppiaineessa. Osaamisen kehitykselle tärkeiksi seikoiksi mainitaan rikas tekstiympäristö, sitä hyödyntävä pedagogiikka sekä yhteistyö oppiaineiden ja muiden toimijoiden välillä. Opetuksessa tulisi käyttää oppilaille itselleen merkityksellisiä, monipuolisia tekstejä, joita tulkitaan ja käytetään mahdollistaen niiden kulttuuristen yhteyksien ymmärtäminen. (Opetushallitus 2015.)

Opetushallituksen (2015) mukaan tieto- ja viestintäteknologiset taidot ovat tärkeitä sekä itsessään että osana monilukutaitoa. Perusopetuksessa pyritäänkin huolehtimaan, että jokainen oppilas saa mahdollisuuden tieto- ja viestintäteknologisten taitojen kehittämiseen. Perusopetuksen kaikilla vuosiluokilla sekä monissa eri oppiaineissa pyritään hyödyntämään tieto- ja viestintäteknologiaa suunnitelmallisesti. Osaamisen kehittämisellä on neljä pääaluetta: tieto- ja viestintäteknologian käyttö ja omien sisältöjen tuottaminen, tieto- ja viestintäteknologian turvallinen, vastuullinen ja ergonominen käyttö, tiedonhallinta sekä tutkiva ja luova työskentely sekä vuorovaikutus ja verkostoituminen. Tärkeitä näillä alueilla ovat luova toiminta, yhdessä tekeminen ja oma aktiivisuus. (Opetushallitus 2015.)

Oppilaille pyritään opettamaan erilaisten sovellusten käyttötarkoituksia ja niiden merkitystä arjessa sekä vuorovaikutuksessa. Esille nostetaan tieto- ja viestintäteknologian keskeinen asema opiskelussa, työssä ja yhteiskunnassa sekä pohditaan, miksi niitten käyttämisestä on tullut osa yleisiä työelämätaitoja. Oppilaita ohjataan ottamaan huomioon kestävän kehityksen näkökulma ja kehittymään vastuullisiksi kuluttajiksi. Heille annetaan mahdollisuuksia saada kokemuksia television käytöstä globaalissa maailmassa ja heitä opetetaan arvioimaan myös sen aiheuttamia riskejä. (Opetushallitus 2015.) Mainintaa ei ole siitä, miten toimitaan lasten kohdalla, joilta esimerkiksi uskonto kieltää television katselun.

Purcellin (2010) mukaan koulukirjastojen kirjastonhoitajien työ muuttaa tapaa, jolla opettaja opettavat ja oppilaat oppivat. Kirjastonhoitajalla on monenlaisia tehtäviä, jotka vahvistavat koko kouluyhteisöä. Hänen roolejaan ovat muun muassa johtaja, ohjauskumppani, informaatikko, opettaja ja ohjelmien ylläpitäjä. (Purcell 2010.)

3.4 Opettajien käsityksiä medialukutaidosta ja informaatiolukutaidosta

3.4.1 Käsitykset medialukutaidosta

Filiz ja Fisun (2012) tutkivat turkkilaisia yhteiskuntaopin opettajiksi opiskelevien näkemyksiä medialukutaidosta kyselyn ja haastattelujen avulla. Turkissa mediakasvatus on yhteiskuntaopin opettajan vastuulla. Tutkimuksessa kävi ilmi opiskelijoiden ensimmäisen mielenyhtymän mainittaessa sana media olevan televisio. Kysyttäessä medialukutaidon määritelmää yleisimmät vastaukset määrittivät medialukutaidon median ymmärtämiseksi ja tulkinnaksi tai median seuraamiseksi. Kysyttäessä kokivatko opiskelijat itsensä medialukutaitoisiksi puolet vastasi kyllä ja toinen puoli ei tai osittain. Medialukutaitoisuuden perusteiksi esitettiin internetin ja sanomalehtien seuraaminen. Ainostaan yksi vastaajista perusteli medialukutaitoisuuttaan kriittisellä asennoitumisellaan. Vastaajat, jotka eivät kokeneet itseään medialukutaitoisiksi perustelivat sitä koulutuksen puutteellisuudella ja sillä, etteivät juuri seuranneet mediaa. Opiskelijat olivat myös suurimmaksi osaksi sitä mieltä, että medialukutaidon opetus puuttui heidän koulutuksestaan ja sitä tulisi lisätä. (Filiz & Fisun 2012.)

Kysyttäessä mitä tarkoittaa, että median viestit on rakennettu suurin osa vastasi, että media ei ole objektiivinen tai että viestejä muutetaan poliittisesti. Kysymykseen median todellisista tarkoituksista valtaosa opiskelijoista vastasi median tarkoituksena olevan länsimaisen kulttuurin tyrkyttämisen. Toiseksi suosituin vastaus oli maailman yhteiskunnalle tiedottaminen uutisista ja maailman tapahtumista. Median vaikuttamiskeinojen nähtiin liittyvän enimmäkseen tunnettujen ja ihailtujen henkilöiden käyttämiseen mainoksissa. Mediakasvatuksen nähtiin olevan tarpeellista kriittisen

näkemyksen kehittämiseksi mediaa kohtaan. Opiskelijat olivat vielä suhteellisen kaukana täydellisestä medialukutaidosta sekä pätevyydestä mediakasvatukseen. (Filiz & Fisun 2012.)

Rotonen (2008) tutki pro gradu -tutkielmassaan luokanopettajien käsityksiä mediakasvatuksesta osana perusopetusta. Tutkimusotteena hänellä oli fenomenografia ja aineisto kerättiin haastatteluilla. Tutkimuksessa kävi ilmi, että luokanopettajat näkevät mediakasvatuksen tärkeänä osana perusopetusta ja ovat verrattain tyytyväisiä sen nykyiseen tilaan. Mediakasvatusta määriteltäessä opettajat nojautuivat mediakasvatuksen kolmeen päätavoitteeseen: medialaitteiden käytön oppiminen, median tuottamisen oppiminen ja mediaan kriittisesti suhtautumaan oppiminen. (Rotonen 2008.)

Rotonen (2008) sai selville, että mediakasvatuksen toteutumista käytännössä ohjaa opettajien mukaan hyvin pitkälti opetussuunnitelma. Opetusmateriaaleina käytetyimpiä olivat tietokone ja sanomalehdet. Mediakasvatusta luokanopettajat lähtisivät kehittämään selkeyttämällä sen tavoitteita ja sisältöjä opetussuunnitelmassa sekä resursseja lisäämällä. Opettajat kokivat puutetta erityisesti ajasta ja määrärahoista. Määrärahat he käyttäisivät uusien laitteiden saatavuuden parantamiseen ja oman osaamisensa lisäämiseen. Lisäksi luokanopettajat uskoivat kodin ja koulun välisen yhteistyön lisäämisen auttavan mediakasvatuksen tavoitteiden saavuttamisessa. Tutkimuksen mukaan Luokanopettajat olivat kiinnostuneita mediakasvatuksen kehittämisestä. (Rotonen 2008.)

3.4.2 Käsitykset informaatiolukutaidosta

Smith (2013) tutki Kanadassa keskiasteen opettajien käsityksiä ja ymmärrystä informaatiolukutaidosta sekä sen opettamisesta. Aineisto kerättiin haastattelujen avulla. Smithin tutkimuksen mukaan haastatellut opettajat eivät tunteneet termiä

informaatiolukutaito. Kun heitä pyydettiin kuvailemaan, mitä he arvelivat informaatiolukutaidon sisältävän, he kuvasivat yhteyksiä lukutaidon ja tutkimuksen välillä. He näkivät informaatiolukutaidon kietoutuvan lukutaitoon, mutta käsitykset siitä vaihtelivat informaation löytämisen ja ”holistisen näkökulman” välillä. Opettajien käsitykset informaatiolukutaidosta olivat rajoittuneita ja poikkesivat toisistaan, mutta tietoisuus informaatiosta ja kyky käyttää tiedonlähteitä nousivat hallitseviksi elementeiksi haastateltavien puheessa. Esiin tulivat myös kriittinen ajattelu ja tehokas kommunikaatio. (Smith 2013.)

Kanadassa informaatiolukutaito kuuluu opettajien koulutukseen, muuta kokemukset siitä olivat rajoittuneita. Useat haastatelluista opettajista tunnustivat, etteivät muistaneet juuri mitään koulutusohjelmastaan. Ne, jotka muistivat, kertoivat, ettei informaatiolukutaito ollut eksplisiittinen osa koulutusohjelmaa, mutta että he olivat opiskelijoina ja myöhemmin opettajina ottaneet osaa informaatiolukutaitoon liittyviin aktiviteetteihin, kuten kirjallisuuden etsimiseen, arvioimiseen ja lainaamiseen. (Smith 2013.)

Smith (2013) sai myös selville, että toisin kuin useimmissa tutkimuksissa, opettajat arvioivat oppilaidensa informaatiolukutaidon korkeaksi. He kokivat oppilaiden kykenevät etenkin löytämään informaatiota suhteellisen hyvin. Opettajat kokivat yleisesti, että oppilaat loivat oman tietonsa ja tarve informaatiolukutaidolle riippui yksittäisestä oppilaasta. Yleinen oletus oli myös, että vain oppilaat, jotka tavoittelivat akateemista koulutusta, todella tarvitsivat informaatiolukutaitoa, mikä kertoi ymmärryksen puutteesta informaatiolukutaitoon liittyen. Haastatellut opettajat olettivat informaatiolukutaidon kehityksen olevan jokseenkin passiivista ja enimmäkseen oppilaan vastuulla. (Smith 2013.)

Tanni (2013) tutki opettajaksi opiskelevien informaatiokäyttäytymistä ja heidän käsityksiään informaatiolukutaidon opettamisesta. Tutkimuksessa selvisi, että opiskelijoiden käyttämät kanavat olivat heterogeenisiä ja niitä ohjasivat luottamus ja

kätevyys. Internettiä käytettiin täydentämään perinteisempiä tiedonhaun kanavia. Sisällön valintaa ohjasivat ajankohtaisuus, auktoriteetti ja luotettavuus sekä informaation muokkaamiseen tarvittava aika. (Tanni 2013.)

Tannin (2013) tutkimat opiskelijat olivat tietoisia monista tiedonhankinnan ja -käytön puolista, joita on mahdollista hyödyntää informaatiolukutaidon opetuksessa, kuten eri tiedonhaun strategioiden käytöstä, eri lähteiden väliltä valitsemisesta, lähteiden arvioinnista sekä tiedonhaun hallitsemisesta ja tiedon käytöstä. Opiskelijat eivät kuitenkaan kokeneet pystyvänsä siirtämään näitä korkeamman tason taitoja informaatiolukutaidon opetuksessa oppilaille. Opettajaopiskelijat aikoivat kuitenkin demonstroida alemman tason taitoja. Tyypillisten opiskelijoiden suunnittelemien tehtävien tarkoituksena oli opettaa eroja internet lähteiden luotettavuuden välillä ja saada oppilaat käyttämään useampaa kuin yhtä lähdettä. Muutamat opiskelijat aikoivat sisällyttää informaatiolukutaidon opetuksen oppiaineisiin, mutta heillä ei ollut antaa käytännön esimerkkejä siitä, miten oppilaiden informaatiolukutaitoa voitaisiin kehittää oppiaineen rinnalla. (Tanni 2013.)

Tutkiessaan Tampereen opettajankoulutuslaitoksen aineenopettajan koulutuksen opiskelijoista Tanni (2005, tässä Ojaranta 2011) sai myös selville, että opettajaopiskelijat kokivat oppilailla olevan puutteita informaatiolukutaidossaan. Erityisesti ongelmia aiheuttivat kriittinen ajattelu, lähdekritiikki ja korkeamman tason taidot. Opiskelijoilla ei kuitenkaan ollut keinoja tai välineitä asian korjaamiseksi. (Ojaranta 2011.)

Labrook ja Probert (2011) tutkivat opettajien näkemyksiä oppilaiden informaatiolukutaidosta Uudessa Seelannissa. Opettajat uskoivat oppilaiden suosivan tiedonhaussa internet lähteitä ja käyttävän enimmäkseen Google-hakukonetta, koska pitivät sitä helppona vaihtoehtona. He myös uskoivat oppilaiden kommunikoivan usein digitaalisesti esimerkiksi sosiaalisen median kautta. Opettajat arvioivat oppilaiden

käyttävän internetiä taitavasti ja joskus jopa tietävän siitä enemmän kuin opettajat. (Labrook & Probert 2011.)

Kuitenkin Labrookin ja Probertin (2011) mukaan, kun kyse oli oppilaiden informaatiolukutaidosta ja kriittisestä lukutaidosta, opettajat olivat kriittisempiä. Opettajat kertoivat oppilailla olevan vaikeuksia määrittää, mikä tieto oli tehtävän kannalta tärkeää ja millaisiin lähteisiin saattoi luottaa. Oppilailla oli myös puutteelliset kyvyt liittyen tekstin analysointiin ja lähilukuun. Opettajat moittivat myös oppilaiden tapaa ”leikata ja liimata” tekstiä sen sijaan, että olisivat käyttäneet omia sanojaan. Opetuksessa hyödyllisimmiksi tekstityypeiksi opettajat mainitsivat romaanit, novellit ja näytelmät sekä runot. Sähköisen tekstin käyttämisestä vaikeuttivat opettajien mukaan eniten se, ettei kaikissa luokissa ollut pääsyä internetiin ja oppilaat piti siirtää toiseen tilaan. Ongelmia aiheuttivat myös opettajien oma epävarmuus ja puutteelliset tiedot digitaalisesta tekstistä ja teknologiasta. (Labrook & Probert 2011.)

Vaikka opettajat olivat huolissaan oppilaidensa kriittisestä lukutaidosta, heidän kommentistaan ei ilmennyt, miten he käsittelivät tätä puutetta opetuksessaan. Haastatellut oppilaat olivat usein sitä mieltä, etteivät saaneet tarpeeksi apua tiedonhaussa ja internetin käytössä. Oppilaat arvioivat oman informaatiolukutaitonsa enimmäkseen hyväksi, mutta heidän tiedonhakunsa riippuvuus Googlesta ja Wikipediasta kertoo tarpeesta oppia enemmän tiedonhausta. (Labrook & Probert 2011.)

Kulmala (2008) selvitti pro gradu -tutkielmassaan yläkoulun opettajien näkemyksiä tiedonhallintataitojen opettamisesta. Tutkimuksessa selvisi valtaosan opettajista suhtautuvan myönteisesti tiedonhallintataitojen opettamiseen oman oppiaineensa yhteydessä. Käsitykset tiedonhallintataitojen opettamiseen liittävän vastuun jakautumisesta vaihtelivat eri aineenopettajien kesken, mutta suurin osa koki sen jakautuvan tasaisesti kaikille opettajille. Tutkimuksen mukaan opetuksessa painotetaan tiedonhakutaitoja, lähdekritiikkiä sekä tiedonlähteiden vastuullista käyttöä ja tuntemista. (Kulmala 2008.)

Esteinä opetukselle opettajat näkivät olevan opetussuunnitelman vaativuus, koulun opetusvälineet, opettajien taidot ja valmisteluihin käytettävissä oleva aika sekä oppilaiden asenteet. Opetusta kehittämään opettajat lähtisivät muun muassa yhteistyötä ja koulutusta lisäämällä. Tutkimuksessa kävi myös ilmi, että opettajat arvioivat oppilaidensa tiedonhallintataidot melko heikoiksi. Suurimpia ongelmia tuottivat tiedonhankinnan suunnittelu, tiedonhaku, lähteiden valinta sekä tiedon arviointi ja käyttö. (Kulmala 2008.)

Kukaan tutkimuksen opettajista ei kokenut tarvitsevana kirjastoa opetuksen valmisteluun. He eivät myöskään kokeneet koulun kirjastoa puutteelliseksi tai yleisen kirjaston käyttöä hankalaksi. Syyt kirjaston käyttämättömyyteen opetuksessa olivat sen käytön hankala sovittaminen omaan oppiaineeseen, ajan riittämättömyys ja käytännön järjestelyjen hankaluus. (Kulmala 2008.)

Sopanen (2008) tutki pro gradu -tutkielmassaan informaatiolukutaitoa peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien perusteissa ja opettajien näkemyksissä. Hän selvitti, miten Amerikan koulukirjastonhoitajien yhdistys (American Association of School Librarians, AASL) ja kasvatuskommunikaation ja teknologian yhdistyksen (Association for Educational Communications and Technology, AECT) informaatiolukutaidon standardit näkyivät peruskoulun ja lukioiden opetussuunnitelmien perusteissa sekä miten opettajat kokivat niiden realisoituvan käytännön työssään. (Sopanen 2008.)

Sopasen (2008) haastattelemille opettajille informaatiolukutaidon käsite ei ollut tuttu. Amerikan koulukirjastonhoitajien yhdistyksen ja kasvatuskommunikaation ja teknologian yhdistyksen standardeja vastaavia ilmaisuja sen sijaan löytyi opetussuunnitelmien perusteista. Eniten vastaavuuksia löytyi kolmen ensimmäisen standardin alueelta. Vähemmän painotettiin itsenäistä oppimista ja sosiaalista vastuuta. Opettajien haastatteluissa esiin nousivat oppilaiden kehitystaso, huoli oppilaiden

pärjäämisestä, oppimisen jatkumo eri kouluasteilla, lukuharrastus, tietotekniikan vastuullinen käyttö sekä kirjaston rooli oppimisen tukena. (Sopanen 2008.)

Boon, Johnston ja Webber (2007) tutkivat englannin kielen yliopisto-opettajien käsityksiä informaatiolukutaidosta. He haastattelivat fenomenografisella tutkimusotteella 80 opettajaa ympäri Iso-Britanniaa. Kaikki informantit käsittivät informaatiolukutaidon samanlaisena sekä oman tutkimuksensa että opetuksensa kontekstissa. Vastausten perusteella käsitykset voitiin jakaa neljään eri kategoriaan. Ensimmäisessä kategoriassa huomio kohdistuu informaation löytämiseen mahdollisimman nopeasti ja tehokkaasti. tiedonhankinta kohdistui lähes yksinomaan painettuihin lähteisiin kuten kirjoihin ja lehtiin. Kategoriaan liittyi myös tiedonkäyttö, joka useimmiten sisälsi lähiluvun käsitteen. Toisessa kategoriassa korostui informaatioteknologian tehokas käyttäminen tiedon löytämiseksi. Toisin kuin ensimmäisessä kategoriassa, informaatio käsitettiin tekstin lisäksi myös esimerkiksi kuviksi, videoiksi ja ääneksi. Teknologian merkitys korostui. Kolmannessa kategoriassa huomio kiinnittyi perustavanlaatuisiin tiedonhankintataitoihin ja niiden hyödyntämiseen eri konteksteissa kuten esseen kirjoittamisessa tai esitelmän valmistelemisessä. Informantit pitivät näitä taitoja itsestään selvyytensä opettajilla ja korostivat, miten tärkeitä ne ovat oppilaille työelämän kannalta. Tiedonhankinnan lähteet rajoittuivat usein yliopiston kirjaston kokoelmiin, vaikka opettajat käsittivätkin niihin kuuluvan monenlaisia erilaisia. Neljännessä kategoriassa korostuivat henkilökohtainen kasvu ja korkeampien informaatiotaitojen hankkiminen. Informaatiolukutaidon tavoitteena oli tulla itsenäiseksi oppijaksi ja kriittiseksi ajattelijaksi. Erityisesti korostui kriittinen analyysi, prosessien kyseenalaistaminen, tulosten arviointiymmärryksen kehittäminen, itsetietoisuus ja riippumattomuus. (Boon, Johnston & Webber 2007.)

Williams ja Wavell (2007) tutkivat yläkoulun opettajien käsityksiä informaatiolukutaidosta. Aineisto kerättiin fenomenografista lähestymistapaa käyttäen haastatteluilla ja ryhmäkeskusteluilla. Tutkimukseen osallistui 31 yläkoulun opettajaa. Aineiston perusteella käsitykset voitiin jakaa kuuteen erilaiseen käsitykseen. Tiedon löytämistä korostavassa käsityksessä esille nousivat tiedon paikantamiseen ja

teknologian sekä kirjaston käyttämiseen. Käsitys oli luonteeltaan käytännöllinen ja se liitettiin usein jonkun tietyn koulutyön tekemiseen. Kielellistä ymmärtämistä korostava näkemys painotti perinteistä lukutaitoa ja tekstin ymmärtämistä. Kun edellisessä käsityksessä korostuivat lähteet, tässä käsityksessä huomio oli sanastossa, kirjallisuuden lukemisessa, kuuntelutaidoissa ja perustavassa ymmärtämisessä. Merkityksiä luova käsitys sisälsi kognitiiviset prosessit, joiden avulla oppilaat merkityksellistävät informaatiota eri lähteistä ja luovat linkkejä uuden informaation ja tietämyksen välille. Niitä pidettiin edistyneinä kognitiivisinä kykyinä, jotka riippuivat iästä ja kypsyydestä. Kykyihin kuuluivat tiivistäminen, yhdistäminen, tulkitseminen ja päätösten teko. (Williams & Wavell 2007.)

Taitoja korostava käsitys nosti esiin laajan valikoiman kognitiivisia ja käytännön taitoja. Näihin kuuluivat ohjeiden kuunteleminen tai lukeminen, relevantin informaation paikantaminen, kirjastonkäyttö, hakukoneiden käyttö, selailu, pääasioiden poimiminen, tiivistäminen, sisäistäminen, yhdistely, selkeän vastauksen kirjoittaminen ja puolueellisuuden ymmärtäminen. Käsitys, joka painotti kriittistä tietoisuutta lähteistä, korosti tarvetta arvioida lähteitä ja määrittää tiedon laatu. Erityisesti esille nousi nettisivun auktoriteetin arvioiminen ja puolueellisuuden tunnistaminen. Erityisesti historian ja englannin opettajat olivat tietoisia lähdekritiikin tarpeellisuudesta. Itsenäistä oppimista korostavan käsityksen mukaan informaatiolukutaitoisuus johtaa itsenäiseen oppimiseen. Käsitys ei ollut yhtä hyvin muodostunut kuin muut esille nousseet käsitykset, mutta se viittasi kykyyn itsevarmasti ja omatoimisesti valita ja käyttää taitoja informaation kanssa työskennellessä sekä vähempään riippuvuuteen opettajan avusta. (Williams & Wavell 2007.)

Limbergin ja Sundin (2006) mukaan opettajat ohjaavat voimakkaasti oppilaiden tiedonhakua, jotta he saisivat pidettyä kontrollin opetustilanteessa. Heillä on myös taipumus esittää voimakkaasti omasta mielestään tärkeitä lähteitä, jotka he asettavat tiukkaan tärkeysjärjestykseen. Limberg ja Sundin (2006) havaitsivat ristiriidan sen välillä, mitä opetus sisältää ja millaisilla kriteereillä oppilaiden suorituksia arvioidaan. Opetuksessa painotettiin lähteiden löytämistä ja käyttämistä oikein ja ”oikeassa

tärkeysjärjestyksessä” sekä tiedonhakutehtävästä saatua kokemusta. Arvioinnissa taas painottuivat faktatiedon lukeminen, analysoiminen ja oikeanlainen esittäminen, oikeanlainen lähdeluettelo, lähteiden kriittinen arviointi, itsenäinen oppiminen ja informaation yhdistäminen. (Limberg & Sund 2006.)

Limberg ja Folkesson (2006, tässä Ojaranta 2011) selvittivät, mitä opettajat pitivät tärkeimpinä tiedonhaun opetuksessa. He saivat selville, että opettajat pitivät tärkeänä hyvien tutkimuskysymysten muodostamista, tehokasta ajankäyttöä, monipuolista tiedonhankintaa ja kykyä analysoida löydettyä tietoa kriittisesti. Näistä arvostuksista huolimatta ne eivät tulleet esille käytännön opetuksessa. (Ojaranta 2011.) Limberg, Hultgren ja Jarneving (2002, tässä Ojaranta 2011) kertovat tutkimuskatsauksen perusteella opettajilla olevan yleensä melko epämääräinen käsitys informaatiolukutaidon sisällöstä. (Ojaranta 2011.)

Pro gradu -tutkielmassaan Pätsi (2016) sai selville, että yläkoulun opettajat näkivät tekstien ja erilaisten kuvallisten esitysten tuottamisen tärkeänä osana monilukutaitoa. He painottivat sitä, että painetun tekstin lukemisen rinnalle on noussut useita uusia tapoja lukea ja tulkita informaatioympäristöämme. Keskeisenä nähtiin myös tiedonhankinta sekä löydetyn tiedon kriittinen arviointi. Osa opettajista oli sitä mieltä, että tätä opetetaan kouluissa liian vähän. Monilukutaitoa pyritään opettajien näkemyksen mukaan kehittämään nuorten maailma huomioiden sekä monipuolisia lähteitä käyttäen. Opettajan roolin koettiin muuttuneen yhä enemmän ohjaamista ja tukemista korostavaa opettajuutta kohti. (Pätsi 2016.)

3.5 Kirjastoammattilaisten käsityksiä medialukutaidosta ja informaatiolukutaidosta

3.5.1 Käsitykset medialukutaidosta

Aikaisempia tutkimuksen siitä, millaisia kirjastonhoitajien käsitykset medialukutaidosta ovat ei löytynyt. Medialukutaito on edellä mainituista lukutaidoista vähemmän tutkittu. Myös kirjastoammattilaisia on tutkittu huomattavasti vähemmän kuin opettajia.

3.5.2 Käsitykset informaatiolukutaidosta

Anyaoku (2016) tutki kyselyn avulla nigerialaisten yliopistojen kirjastonhoitajien käsityksiä informaatiolukutaidosta. Kyselyyn vastasi 63 kirjastonhoitajaa. Vastausten perusteella Anyaoku erotti eri informaatiolukutaidon käsitystä, joissa korostuivat eri asiat. Suosituin käsitys oli informaatiolukutaito metakykyinä, joihin kuuluivat tiedontarpeen tunnistaminen, tiedon paikantaminen, löytäminen, arviointi sekä käyttö jokapäiväisten ongelmien ratkaisemiseksi. Toinen käsitys korosti kykyä käyttää informaatioteknologiaa informaation löytämiseksi ja kolmas määritteli informaatiolukutaidon tietoisuudeksi informaatiosta. Kolmas käsitys sisälsi kyvyt paikantaa ja käyttää eri tiedonlähteitä. Neljännessä käsityksessä korostui tietoisuus informaatioympäristössä tapahtuvista muutoksista. Viides käsitys määritteli informaatiolukutaidon taidoksi käyttää kirjastoa ja kuudes käsittää sen tiedonhankintataidoiksi ja kyvyksi ilmaista tiedontarpeensa. Vastaajat pitivät informaatiolukutaitoa opiskelijoille erittäin tärkeänä. Erityisen tärkeänä pidettiin, että opiskelijat löytävät tarvitsemansa tiedon, osaavat käyttää kirjastoa ja parantavat akateemisia suorituksiaan. (Anyaoku 2016.)

Julien ja Pecoskie (2009) tutkivat yliopiston kirjastonhoitajien käsityksiä omasta roolistaan opettajina. Aineisto kerättiin haastattelemalla 48 kirjastonhoitajaa. Tulosten mukaan kirjastonhoitajat kokivat olevansa epätasa-arvoisessa asemassa opetushenkilökuntaan nähden, joilla oli enemmän valtaa. Kirjastonhoitajat kokivat olevansa riippuvaisia opetushenkilökunnasta ja näiden ”lahjoittamasta” ajasta. Monet kirjastonhoitajat ovat epävarmoja opetusroolistaan kirjastoissa: jotkut epäilevät informaatiolukutaidon opetuksen tarpeellisuutta, jotkut tuntevat valmistautumattomia opettamaan. Tutkimuksessa haastateltavat puhuivat opetushenkilökunnasta kunnioittavasti, mutta epävarmasti ja puolustelevasti. Jotkut kokivat myös

opetushenkilökunnan olevan epäkunnioittava ja jopa käyttävän heitä hyväkseen. (Julien & Pecoski 2009.)

Kim ja Shumaker (2015) tutkivat opiskelijoiden, kirjastonhoitajien ja ohjaajien näkemyksiä informaatiolukutaidon opetuksesta ja taidoista ensimmäisen vuoden opiskelijoilla. Tutkimuksessa verrattiin kahta kurssia, joista toinen sisälsi jatkuvaa läsnäoloa, kun taas toinen oli epäyhtenäisempi. Aineisto kerättiin kyselyllä. Tutkimuksessa selvisi, että opiskelijat, jotka osallistuivat yliopiston kirjaston järjestämään informaatiolukutaidon opetukseen jatkuvasti arvioivat taitonsa paremmiksi kuin opiskelijat, jotka eivät osallistuneet opetukseen säännöllisesti. He myös pitivät informaatiolukutaidon opetusta tärkeämpänä ja tehokkaampana. Molemmilla kursseilla olleiden opiskelijoiden arviot omasta informaatiolukutaidostaan korreloivat heidän saamiensa arvosanojen kanssa. Lisäksi kaikki opiskelijat arvioivat omat informaatiolukutaitonsa korkeammiksi kuin kirjastonhoitajat ja ohjaajat. Kirjastonhoitajat ja ohjaajat vastaavasti arvioivat informaatiolukutaidon opetuksen vaikuttavammaksi ja tärkeämmäksi kuin opiskelijat. (Kim & Shumaker 2015.)

Warren (2018) tutki koulukirjastonhoitajien käsityksiä yläkoulun opettajien informaatiolukutaidosta ja opettajien suhteesta kirjastoon. Aineisto kerättiin haastattelemalla 16 koulukirjastonhoitajaa Pohjois-Irlannissa. Valtaosa haastateltavista totesi, etteivät opettajat olleet kysyneet heiltä informaatiolukutaidosta. Ainoastaan yksi vastaajista kuvaili kirjastonhoitajien ja opettajien välistä todellista opetusyhteistyötä. Suurin osa kirjastonhoitajista koki, että opettajat olivat kyllä tietoisia informaatiolukutaidosta, mutta eivät osaa nimetä sen osa-alueita tai informaatiolukutaidon käsite on opettajille vieras. Syyksi sille, etteivät opettajat ottaneet informaatiolukutaitoa huomioon kirjastonhoitajat mainitsivat ajan puutteen ja sen, että opettajat pitivät muita asioita, kuten tasokokeita, tärkeämpinä. (Warren 2018.)

3.6 Koulun ja kirjaston yhteistyö

Montiel-Overallin (2009) mukaan arviointityökalujen vähyys vaikeuttaa opettajien ja kirjastonhoitajien välisen yhteistyön arvioimista sekä sen arvioimista, näkevätkö opettajat kirjastonhoitajat opetuskumppaneina. Hänen mukaansa informaatiolukutaidon opetuksen parantamisessa yhteistyön avulla on kaksi ongelmaa. Ensimmäinen on tiheys, jolla opetusta harjoitetaan. Toinen on oppilaiden oppiminen yhdistettynä opettajien ja kirjastonhoitajien yhteistyöhön. Opettajat ja kirjastonhoitajat saattavat työskennellä useinkin yhdessä tehtävien parissa, jotka eivät edistä oppilaiden oppimista, kun taas harvemmin tapahtuva yhteistyö kuten kirjastonkäytönopetus saattaa olla hyvinkin tärkeää oppimisen kannalta. (Montiel-Overall 2009.) Montiel-Overallin (2009) mukaan näiden aspektien huomioon ottaminen on elin tärkeää, jotta pystyttäisiin hyödyntämään rajalliset resurssit mahdollisimman hyvin.

Schnabel (2017) tutki, yläkoulun matematiikan opettajien ja kirjastonhoitajien yhteistyötä. Aineisto kerättiin sähköisellä kyselyllä yläkoulun matematiikan opettajilta. Tulosten mukaan opettajilla oli yleisesti ottaen positiivinen näkemys koulukirjastosta, mutta eivät olleet tietoisia sen tarjoamista resursseista matematiikan opiskeluun. Yhteistyötä opettajien ja kirjastonhoitajien välillä tapahtuu vähän, mutta suurin osa vastaajista oli halukas lisäämään yhteistyötä. (Schnabel 2017.)

Syrjälä (2016) selvitti pro gradu -tutkielmassaan, kuinka aktiivisesti ja millä tavoilla lukion äidinkielenopettajat käyttävät koulukirjastoa. Hän selvitti myös koulukirjastonhoitajan roolia tiedonhallintataitojen opettamisessa. Tulosten mukaan tutkituissa lukioissa oli hyvin erityyppisiä koulukirjastoja: joissain oli kokopäiväinen kirjastonhoitaja ja joissain koulukirjastosta vastasi yksi koulun opettajista sivutyönään. Koulukirjasto-ohjelmaa ei oltu laadittu suurimmassa osassa kouluista. Kyselyyn vastanneet äidinkielen opettajat eivät käyttäneet koulukirjastoa tiedonhallintataitojen oppimisympäristönä. Syiksi mainittiin liian pienet epäsopivat tilat ja tietokoneiden vähäinen määrä. (Syrjälä 2016.)

Yhteistyö koulukirjastonhoitajien ja opettajien välillä arvioitiin löyhäksi. Äidinkielen opettajien toiveena kuitenkin oli tiiviimpi yhteistyö ja lisäkoulutus tiedonhallintataitojen opetuksen tueksi. Opettajat kokivat, että yleinen kirjasto korvaa pitkälti koulukirjaston puutteet. Hyvin varustellun koulukirjaston opettajat näkivät merkityksellisenä oppimisympäristönä, mutta usein omien koulujen kirjastoilla oli vähäiset resurssit ja sen toiminta oli suunnittelematonta. (Syrjälä 2016.)

Arvo (2015) tutki pro gradu -tutkielmassaan kirjastojen ja peruskoulujen yhteistyötä Lounais-Hämeessä. Hänen tulostensa perusteella sekä kirjastoammattilaiset että opettajat kokevat koulun ja kirjaston yhteistyön myönteisenä. He myös haluaisivat kehittää ja lisätä yhteistyötä osapuolten välillä. Erityisen tärkeänä pidettiin yhteistyön kirjaamista opetussuunnitelmaan. Tällöin toimintaan tulisi enemmän sitovuutta ja perusteita toteuttaa sitä. Tämän lisäksi haastateltavat toivoivat, että kehittämistyössä otettaisiin huomioon molemmien puoleiset resurssit, jotta yhteistyö myös säilyisi mielekkäänä ja reiluna. (Arvo 2015.)

Montiel-Overall ja Jones (2011) puolestaan tutkivat opettajien käsityksiä opettajien ja koulukirjastonhoitajien välisestä yhteistyöstä. Aineisto kerättiin kyselyllä, johon vastasi 194 alakoulun opettajaa. Tulosten mukaan yhteistyö noudattaa enimmäkseen perinteisiä rooleja, jossa kirjastonhoitaja auttaa opettajaa löytämään materiaaleja kurseille. Huolimatta yhteistyön tyypistä, se koettiin kuitenkin aina hyödylliseksi oppilaiden oppimisen kannalta. Opettajat eivät kuitenkaan kokeneet osallistuvansa yhteistyöhön usein. He eivät myöskään kokeneet, että heillä olisi jaettuja työtehtäviä kirjastonhoitajien kanssa. Opettajat eivät kokeneet kirjastonhoitajien suorittamien arvioiden oppilaista olevan oppimiselle hyödyllistä. Vaikka yhteistyö noudatti enimmäkseen perinteisiä rooleja, liikettä muunlaiseen yhteistyöhön, kuten oppituntien suunnittelemiseen yhdessä oli havaittavissa. (Montiel-Overall & Jones 2011.)

Laakkonen (2015) selvitti pro gradu -tutkielmassaan yleisen kirjaston ja peruskoulun yhteistyötä Pohjanmaan maakuntakirjastoalueella. Hänen tulostensa mukaan koulut käyttävät kirjastojen palveluita säännöllisesti. Eniten käytetyiksi palveluiksi paljastuivat lainaus, tiedonhaun opetus ja kirjavinkkaus. Tutkimuksessa tiedusteltiin myös osapuolten toiveita koulukirjastokeskuksen yhteistyöhön liittyen. Koulut toivoivat koulukirjastokeskukselta kirjailijavierailijoita, kiertävää kirjastoammattilaista ja kirjavinkkausta. Kirjastojen toiveet liittyivät henkilöstöresursseihin, kirjavinkkaukseen, kirjailijavierailijoihin sekä opettajille ja kirjastoammattilaisille järjestettävään koulutukseen. Tutkimuksen mukaan koulujen ja kirjastojen välinen yhteistyö on tiivistä ja monipuolista. Kuitenkin kaikki osapuolet toivoisivat siihen enemmän resursseja. (Laakkonen 2015.)

Hopia (2014) selvitti pro gradu -tutkielmassaan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien käsityksiä koulun ja yleisen kirjaston yhteistyöstä. Erityisen huomion kohteena olivat tiedonhallintataitojen opettaminen ja lukemisharrastuksen edistäminen. Kahdestatoista haastatellusta opettajista kymmen käytti vähintään yhtä seitsemäs- ja yhdeksäs luokkaa säännöllisesti yleisen kirjaston tiedonhaun opetuksessa. Kahdella opettajista oli enemmän kuin kaksi vuotta aikaa siitä, kun he olivat käyttäneet luokkaa tiedonhaun opetuksessa. Seitsemäsluokkalaisten opetukseen ei oltu yleisesti tyytyväisiä. Jotkut opettajista olisivat halunneet opetukseen enemmän verkkotiedonhakua, lähdekritiikin opetusta ja opetustehtävään integroimista. Yhdeksäs luokkalaisten tiedonhaun opetukseen, joka liittyi kirjallisuusesitelmän valmistelemiseen, oltiin yleisesti tyytyväisiä, sillä se vastasi oppilaiden tiedontarpeisiin. Kirjavinkkausta opettajat toivoivat järjestettävän, sillä sen nähtiin hyödyllisenä eri kirjallisuuden lajeihin tutustumisen kannalta. (Hopia 2014.)

Yhteistyön esteinä opettajat kokivat opetuksen sisällölliset puutteet, ajan puutteen, opetussuunnitelman sitovuuden sekä nuorten heikon lukutaidon ja suhtautumisen kirjastonkäyttöön. Myös nuorten heikko kiinnostus lukemista kohtaan ja heidän tottumattomuutensa kirjaston käyttäjinä koettiin ongelmallisiksi. Opettajien suhtautuminen kirjastoon oli myönteistä ja kirjaston tarjoama opetus koettiin

hyödylliseksi. He pitivät tärkeänä, että oppilaat oppisivat käyttämään kirjastoa sujuvasti ja arvostivat kirjastotyöntekijöiden ammattitaitoa. Opettajat toivoivat kirjaston jatkossa tarjoavan palvelujaan aktiivisemmin opettajille. (Hopia 2014.)

Pietikäisen (2014) pro gradu -tutkielmassa kävi ilmi, että opettajat ja kirjastoammattilaiset kokevat yhteistyönsä palkitsevaksi. Motivaatiota ja ammatillisen osaamisen kunnioitusta löytyi molemmilta osapuolilta ja heidän osaamistensa koettiin tukevan toisiaan. Erityisen palkitsevina koettiin yhteiset opetustilaisuudet. Yhteistyön esteitä oli erityisesti yhteisen suunnitteluajan vähyys. Haasteeksi nousivat myös oppilaiden eri tasoiset valmiudet tutkivaan oppimiseen ja tiedonhankintaan. Ne olisivat vaatineet sekä opettajilta että kirjastoammattilaisilta enemmän aikaa ja tukea. Myös erilaiset käsitykset kirjaston roolista opetuksessa ja kirjastojen vähäiset henkilöstöresurssit olivat yhteistyön esteinä. (Pietikäinen 2014.)

Montiel-Overall ja Grimes (2013) tutkivat opettajien ja kirjastonhoitajien yhteistyötä liittyen tutkimuspohjaiseen opettamiseen, jossa yhdistyvät tiede, informaatiolukutaito ja englanninkielen opetus. Tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajat ja kirjastonhoitajat tarvitsevat paljon aikaa ja kokemusta opetuksen valmisteluun. Opettajat ja kirjastonhoitajat eivät tutkimuksen mukaan valmistautuneet tarpeeksi tutkimuspohjaista opetusta varten. Selvisi myös, että opettajat eivät ole tietoisia kirjastonhoitajien roolista opetuskumppaneina eivätkä hyödynnä näiden ammattitaitoa opetuksessa. Tulosten mukaan parempi kommunikaatio opettajien ja kirjastonhoitajien välillä parantaa yhteistyön laatua ja vertaistuki sekä työpajat taas parantavat kommunikaation laatua. Opettajien ja kirjastonhoitajien yhteistyön todettiin edistävän oppilaiden suorituksia ja oppimista. (Montiel-Overall & Grimes 2013.)

Kurtti-Matero (2011) tutki koulun toimintakulttuurin ulottuvuuksia Tietoyhteiskunnan koulukirjasto -hankkeen (TKK) yhteydessä. Väitöskirja arvioi hankkeen vaikuttavuutta useita vuosia sen toteutuksen jälkeen. Aineisto kerättiin yhdestätoista alakoulun projektiraportista vuosilta 2002 - 2004 sekä haastatteleamalla alakoulun opettajia ja

rehtoreita myöhemmin. Tutkimuksen mukaan koulukirjastojen tilat ja aineistot olivat kehittyneet, minkä lisäksi niiden asema opetussuunnitelmassa oli vahvistunut. Myös tiedonhankinnan opetus oli kehittynyt joissakin kouluista, mutta kirjasto-opettajat eivät olleet saaneet lisää resursseja. Suurin muutos oli yhteistyön lisääntyminen koulun ja kirjaston sekä muiden koulujen välillä ja opetusviraston välillä. Koulun suhde kirjastoon oli muuttunut kilpailusta kohti yhteistyötä. Jotkut kouluista toivoivat kirjastolta aktiivisempaa roolia yhteistyössä. Positiivisena opettajat pitivät koulukirjaston ja yleisen kirjaston yhteistä tietokantaa, jonka auttaa oppilaita siirtymään kaupunginkirjastoon, jos koulukirjasto ei tarjoa haluttuja materiaaleja. (Kurttila-Matero 2011.)

Myös Soppela (2008) tutki koulujen ja kirjastojen yhteistyötä. Hänen tutkimuksensa kohdistui Seinäjoen kaupunginkirjaston työntekijöihin ja Seinäjoen peruskoulun 1.-6. luokkien opettajiin. Tuloksena oli, että sekä opettajat että kirjastoammattilaiset arvostavat yhteistyötä paljon ja toivovat sen lisääntyvän tulevaisuudessa. Yhteistyön suunnittelu oli suurimmalta osin kirjaston vastuulla, minkä takia kirjastoammattilaiset toivoivat saavansa enemmän selkeyttä siihen, mitä koulut yhteistyöltä odottavat. Suurimpana esteenä yhteistyölle kirjastoammattilaiset pitivät resurssien, erityisesti henkilöstöresurssien riittämättömyyttä, kun taas opettajat näkivät suurimpana esteenä kirjaston ja koulun pitkän välimatkan. Opettajat pitivät tärkeimpänä yhteistyömuotona kirjavinkkausta ja kirjastonkäytön opetusta. Erityisenä arvostuksen kohteena nousi esiin kirjaston tarjoama elämyksellisyys. Tärkeinä yhteistyön etuina nähtiin myös lukuinnostuksen nostaminen ja tiedonhallintataitojen kehittyminen. (Soppela 2008.)

Koivusalo (2008) tutki pro gradu -tutkielmassaan yläkoulun opettajien käsityksiä kirjaston ja koulun yhteistyöstä informaatiolukutaidon ja tiedonhallintataitojen kehittämisessä. Tutkimuksessa kävi ilmi, että yhteistyö oli yleisesti merkitty opetussuunnitelmaan ja toimi käytännössä. Opettajat lisäsivät tiedonhakuun liittyviä tehtäviä opetukseen monissa eri oppiaineissa. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan oppilailla oli myönteinen suhtautuminen tiedonhakutehtäviin ja he osallistuivat niihin ahkerasti. Koulun ja kirjaston opettajat näkivät yhtä sopiviksi ympäristöiksi

oppimiselle. Kirjastonhoitajilta toivottiin selkeyttä ja roolia ohjaajana, kärsivällisyyttä, joustavuutta sekä luontevia välejä oppilaisiin. (Koivusalo 2008.)

Tärkeäksi opetuksen onnistumisen kannalta nähtiin selkeys tehtävänannossa ja huolellisesti hoidetut ennakkovalmistelut. Opettajat kokivat, että heidän tehtävänsä oli antaa oppilaille tiedonhakutehtävät sekä palaute suoritetuista tehtävistä. Kirjastonhoitajien roolina opettajat taas näkivät ohjaajana toimimisen tiedonhaun prosessissa. He toivoivat tämän roolin selkiyttämistä tiedonhakutehtävien onnistumisen parantamiseksi. (Koivusalo 2008.)

Mokhtar ja Majid (2006) tutkivat opettajien ja kirjastonhoitajien välisiä suhteita singaporelaisissa ala- ja yläkouluissa. Aineisto kerättiin kyselyllä, johon vastasi 76 opettajaa seitsemästä eri koulusta. Tulosten mukaan opettajien todennäköisyys osallistua yhteistyöhön kirjastonhoitajien kanssa oli sitä suurempi mitä enemmän työkokemusta heillä oli. Alakoulun opettajat osallistuivat yhteistyöhön yläkoulun opettajia useammin kuten myös opettajat, joilla itsellään oli kokemusta kirjastotyöstä. Useimmat vastaajat suhtautuivat positiivisesti koulun kirjastonhoitajaan, mutta yhteistyö opettajien ja kirjastonhoitajien välillä oli vähäistä eivätkä opettajat kokeneet heitä opetuskumppaneikseen. Yhteistyön esteitä löytyi kolme. Ensinnäkin opettajat kokivat itsellään ja oppiaineellaan olevan tarpeeksi resursseja suunnitella kiinnostavia oppitunteja. Toiseksi opettajat kokivat, ettei heillä ollut tarpeeksi aikaa yhteistyölle kirjaston hoitajien kanssa. Kolmanneksi opettajat eivät kokeneet kirjastonhoitajien olevan tarpeeksi päteviä suunnittelemaan opetusta (Mokhtar & Majid 2006.)

Suorsa ja Huotari (2014) tutkivat uuden tiedon luontiin liittyviä elementtejä Lukuinto -ohjelman yhteydessä. Opetus- ja kulttuuriministeriön ja Oulun yliopiston Lukuinto -ohjelman tarkoitus on parantaa lasten luku- ja kirjoitustaitoa koulujen, kirjaston ja vanhempien välisen yhteistyön avulla. Tutkimuksessa tarkasteltiin 32 kirjasto ja koulu -paria. Aineisto kerättiin havainnoimalla sekä videotallenteilla.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että kirjastoammattilaiset eivät olleet paikalla kokouksissa, joissa keskusteltiin tavoista lisätä lukemista kouluissa. Ohjelmaan osallistujat eivät myöskään olleet keskenään tuttuja, eivätkä tunteneet toisiensa työtapoja, mikä tarkoitti, että aikaa kului tutustumiseen. Aika ja sen puute oli yhteistyön suuri este. Opettajien aika oli suurimmalta osalta kiinni opetustyössä. Vaikuttava tekijä oli myös tasa-arvoisuus, joka mahdollisti tiedonjakamisen ja luomisen. Työyhteisön heterogeenisyys mahdollisti uudet ideat. Kaikkein tärkeimmäksi elementiksi nousi joustavuus. Yhteistyötä edistivät yhteisesti sovitut ja kirjatut tavoitteet. (Suorsa & Huotari 2014.)

3.7 Yhteenveto, tutkimuksen kontribuutio ja tutkimuskysymykset

Medialukutaito ja informaatiolukutaito ovat monitasoisia ilmiöitä ja niitä on määritelty eri tavoilla. Yhteisiä piirteitä löytyy kuitenkin kaikista määritelmistä, kuten kriittinen asenne ja yhteisiin asioihin osallistuminen medialukutaidon kohdalla sekä tiedonhakutaidot ja tiedonkäytön hallitseminen informaatiolukutaidossa. Lukutaitojen opetusta voidaan toteuttaa monilla eri tavoilla ja sekä koulujärjestelmällä että yleisellä kirjastolla on velvollisuus huolehtia niiden edistämisestä. Informaatiolukutaidon ja medialukutaidon yhdistäviä sateenvarjokäsitteitä, kuten monilukutaito ja media ja informaatiolukutaito, on kehitelty, mutta tutkimukseni kannalta pidän erillisiä informaatiolukutaidon ja medialukutaidon käsitteitä sopivimpina.

Suomalaisissa tutkimuksissa yhteistyöhön koulun ja kirjaston välillä suhtaudutaan yleisesti myönteisesti ja sitä toivottaisiin olevan enemmän, mutta resurssien puute vaikeuttaa sitä. Ulkomaisissa tutkimuksissa käsitykset ovat hieman negatiivisempia. Opettajat ovat yleisesti ottaen tietoisia informaatiolukutaidon ja medialukutaidon käsitteistä ja osaavat nimetä niiden osa-alueita, mutta yleensä melko rajoittuneeksi. Suurimmassa osassa tutkimuksista opettajat arvioivat oppilaiden lukutaidot melko kehoiksi. Liitteenä olevassa taulukossa 1 esitetään tiivistettynä käsitellyt tutkimukset ja niissä käytetyt menetelmät (ks. liite 1).

Tutkimukseni päämääränä on lisätä ymmärrystä koulujen ja kirjastojen välisestä moniammatillisesta yhteistyöstä. Tarkastelen yhteistyötä opettajien ja kirjastoammattilaisten medialukutaitoon ja informaatiolukutaitoon liittyvien käsitysten kautta, mitä ei ole aikaisemmin tutkittu. Tarkoitus on saada selville, miten käsitykset eroavat toisistaan ja miten nämä erot mahdollisesti tulevat esille käsityksissä yhteistyöstä.

Tutkimuksessani tarkastelen myös medialukutaidon ja informaatiolukutaidon opetuksessa käytettyjä metodeja ja erityisesti sitä, millaisia metodeja opettajat ja kirjastoammattilaiset pitävät sopivimpana. Käytännön hyötyä tutkimukseni tuloksista voi siis olla suunnitelmassa ja kehittäessä medialukutaidon ja informaatiolukutaidon opetusta edelleen. Informaatiolukutaidosta löytyy enemmän tutkimusta kuin medialukutaidosta, mutta kirjastoammattilaisten näkökulmaa ei ole tutkittu läheskään niin usein kuin opettajien. Kirjasto ammattilaisten käsityksistä informaatiolukutaidosta löytyi muutamia tutkimuksia. Heidän käsityksistään medialukutaidosta ei löytynyt yhtään tutkimusta. Aikaisemmassa tutkimuksessa ei ole tarkasteltu kirjastoammattilaisten ja opettajien moniammatillista yhteistyötä nimenomaan heidän käsityksensä valossa medialukutaidosta ja informaatiolukutaidosta. Informaatiolukutaitotutkimusta löytyy enemmän kuin medialukutaitotutkimusta, mutta niitä molempia ei tutkita yhdessäkään löytämässäni tutkimuksessa yhtä aikaa. Ylipäätään vertailua kirjastoammattilaisten ja opettajien käsityksistä löytyy varsin vähän.

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella koulun ja kirjastojen yhteistyötä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien ja kirjastoammattilaisten medialukutaitoa ja informaatiolukutaitoa koskevien käsitysten kautta. Tutkimuskysymykset ovat:

1. a) Miten kirjastoammattilaiset ja äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat määrittelevät medialukutaidon ja informaatiolukutaidon?
- b) Miten edellä mainitut määritelmät eroavat toisistaan?
- c) Näkyvätkö erot heidän välisessä yhteistyössään?

2. a) Mitä medialukutaidon osa-alueita kirjastoammattilaiset ja äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat pitävät kaikkein tärkeimpinä medialukutaidon opetuksessa?
b) Mitä informaatiolukutaidon osa-alueita kirjastoammattilaiset ja äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat pitävät kaikkein tärkeimpänä informaatiolukutaidon opetuksessa?
c) Miten edellä mainitut käsitykset eroavat toisistaan?
3. a) Mitä opetusmetodeja äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat ja kirjastoammattilaiset pitävät parhaimpina medialukutaidon ja informaatiolukutaidon opetuksessa?
b) Miten edellä mainitut käsitykset eroavat toisistaan?
4. a) Millaiseksi äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat ja kirjastoammattilaiset arvioivat koulun ja kirjaston välisen yhteistyön?
b) Millaisiksi kirjastoammattilaiset ja äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat arvioivat yhteistyön esteet?
c) Miten edellä mainitut arviot eroavat toisistaan?

4 Tutkimusmenetelmä

Tässä luvussa esittelen valitsemani laadullisen lähestymistavan ja tutkimusmenetelmän. Lisäksi kuvaan tutkimuksen aineistonkeruun vaiheet ja esittelen tutkimusaineiston analyysin.

4.1 Laadullinen ja fenomenologinen lähestymistapa

Kanasen (2017) mukaan laadullista eli kvalitatiivista tutkimusta käytetään yleisesti silloin, kun tutkittavaa ilmiötä ei tunneta kovin hyvin. Laadullista lähestymistapaa käytetään myös, kun ilmiöstä halutaan saada syvälinen näkemys ja hyvä kuvaus. Laadullisen tutkimus ei pyri yleistämään, vaan vastaamaan kysymykseen: mistä tässä ilmiössä on kyse? (Kananen 2017, 32-33.) Tutkimuksen tavoitteena ei ole totuuden löytäminen tutkittavasta ilmiöstä (Vilka 2015, 120). Vilkan (2015) mukaan

laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan merkityksiä. Hänen mukaansa merkitykset ilmenevät suhteina, jotka muodostavat merkityskokonaisuuksia. Nämä kokonaisuudet taas ”ilmenevät ihmisistä lähtöisin olevina ja ihmiseen päättyvinä tapahtumina, kuten toimintana, ajatuksina, päämäärien asettamisina ja esimerkiksi yhteiskunnan rakenteina ja hallintavaltana.” (Vilkkä 2015, 118.) Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2010) mukaan laadullisen tutkimuksen lähtökohta on todellisen elämän kuvaaminen. Todellisuus on moninainen, mutta sitä ei kuitenkaan voi pirstoa osiin mielivaltaisesti. Kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on ilmiön tutkiminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 161.)

Kun määrällinen tutkimus käyttää lukuja, laadullinen tutkimus perustuu sanoihin, ja sen tavoitteena on ilmiön tulkitseminen, mahdollisimman tarkka kuvaaminen ja ymmärtäminen. Laadullinen tutkimus tarkastelee usein yksittäisiä tapauksia ja on kiinnostunut siitä, kuinka ihmiset kokevat todellisuuden. Laadullisessa tutkimuksessa onkin tyypillistä, että tutkijalla on suora kontakti tutkittavaan ja tutkimus suoritetaan aidossa kontekstissaan. (Kananen 2017, 36.)

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan fenomenologinen filosofia ymmärtää perustakseen ihmiskäsityksen ja tiedonkäsityksen, eli millainen ihminen on sekä miten ja millaista tietoa hänestä voidaan saada. Vilkan (2015) mukaan fenomenologisen lähestymistavan keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. Lähestymistavalla tutkitaan ihmisen kokemuksellista suhdetta omaan elämismaailmaansa eli ihmisen vuorovaikutussuhteita muihin ihmisiin, kulttuuriin ja luontoon (Vilkkä 2015, 171). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan ihmisen suhde maailmaan ymmärretään intentionaaliseksi, joten kokemus muotoutuu luodun merkityksen mukaan. Fenomenologisen merkitysteorian mukaan ihmisen toiminta suurelta osin on intentionaalista eli tarkoituksellista ja ihmisen suhde todellisuuteen on ladattu merkityksillä. Ihminen on teorian mukaan pohjimmiltaan yhteisöllinen ja merkitykset, joita todellisuudesta muodostetaan eivät ole meissä valmiina, vaan muodostuvat yhteisössä, johon ihminen kasvaa. Merkitykset nähdään subjekteja yhdistävinä eli intersubjektiivisinä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 40.)

4.2 Teemahaastattelu

Tutkimusmenetelmäkseni olen valinnut teemahaastattelun, koska sillä arvelen saavani monipuolisempia ja moniulotteisempia vastauksia, kuin esimerkiksi kyselyllä. Vallin ja Aaltolan (2015) mukaan teemahaastattelu on Suomessa suosituin tapa laadullisen aineiston keräämiseen. Hirsjärven ym. (2010) mukaan haastattelu on eräänlainen keskustelu, sillä erotuksella, että tavanomaisessa keskustelussa keskustelukumppanit usein miten ovat tasa-arvoisessa asemassa, kun taas haastattelussa haastattelija hallitsee tilannetta. Tutkija pyrkii suoran kielellisen vuorovaikutuksen avulla saamaan selville tutkimukselleen tarpeelliset asiat (Valli & Aaltola 2015, 29). Hirsjärven ym. (2009) mukaan teemahaastattelu on strukturoidun haastattelun ja avoimen haastattelun välimuoto, jossa tyypillisesti haastattelun aihepiirit on valittu, mutta varsinaisia kysymyksiä ei ole muotoiltu, eikä niiden järjestystä valittu. Haastattelijan tehtävä on varmistaa, että kaikki etukäteen päätetyt teema-alueet käydään läpi, vaikka niiden järjestystä ei olekaan päätetty. Haastattelijalla on yleensä apunaan tukilista. (Valli & Aaltola 2015, 29.)

Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan haastattelun suurin etu on sen joustavuus. Kysymykset on mahdollista kysyä useampaan kertaan, selventää asioita ja oikaista väärinkäsityksiä, mikä ominaisuus esimerkiksi nettikyselyltä puuttuu. Kysymykset voidaan myös esittää siinä järjestyksessä kuin tutkija kokee sopivaksi. Koska haastattelun tavoitteena on saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta aiheesta, suositeltavaa on antaa haastattelun aiheet tiedonantajille etukäteen tutustuttaviksi ennen haastattelua. On myös eettisesti perusteltua kertoa haastateltavalle, mitä aiheita haastattelu käsittelee. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 73.)

Hirsjärvi ym. (2009) toteavat, että haastattelu valitaan tutkimusmetodiksi usein, kun halutaan korostaa, että ihminen nähdään tutkimustilanteessa subjektina tai jos kyseessä on vähän tutkittu, tuntematon alue. Usein saatu tulos halutaan sijoittaa laajempaan

kontekstiin. Haastattelutilanteessa on mahdollista nähdä tiedonantajan eleet ja ilmeet ja hän saattaa voida kertoa aiheesta laajemmin, kuin tutkija on osannut odottaa. Haastattelu valitaan myös silloin kun tiedetään jo valmiiksi, että aihe tuottaa monitahoisia ja monen suuntaisia vastauksia ja näitä vastauksia halutaan pystyä selventämään sekä syventämään. Haastatteluissa on myös mahdollisuus lisäkysymysten esittämiseen. (Hirsjärvi ym. 2009, 205.)

Haastattelupaikka tulee Vallin ja Aaltolan (2015) mukaan valita ottaen huomioon haastateltavan näkökulma. Haastattelu voidaan suorittaa haastateltavan kotona, hänen työpaikalla tai muussa julkisessa tilassa. Liian muodollista miljöötä tosin tulee välttää liian epävarmuuden tunteen ja hermoilun estämiseksi. Vaikka teemat voi valita vapaasti intuition perusteella, usein tämä tapa johtaa vaillinaiseen, tutkijan ennakkokäsityksiin perustuvaan haastattelurunkoon. Teemat olisikin parempi hakea tutkimuskirjallisuudesta ja teoriasta. (Valli & Aaltola 2015, 35).

4.3 Aineistonkeruu

Keräsin tutkielmani laadullisen aineiston haastattelemalla viittä kirjastoammattilaista ja viittä yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaa. Haastattelut suoritin tammi-maaliskuussa 2019. Haastateltaviin otin yhteyttä sähköpostitse siihen osoitteeseen, joka ilmoitetaan heidän työpaikkansa internetsivuilla. Tukenani haastattelussa oli haastattelurunko, joka sisälsi käsiteltävät teemat (ks. liite 2). Taulukossa 2 on esitetty haastatteluiden päivämäärät, kestot ja haastattelupaikat.

Taulukko 2. Haastattelujen aika, kesto ja paikka.

Päivämäärä	Kesto	Paikka
28.1.2019	37 min 35 s	Yliopisto
29.1.2019	39 min 10 s	Haastateltavan työpaikka

31.1.2019	40 min 5 s	Oulun kaupungin kirjaston pääkirjasto
7.2.2019	43 min 9 s	Haastateltavan työpaikka
14.2.2019	38 min 26 s	Haastateltavan työpaikka
27.2.2019	50 min 28 s	Haastateltavan työpaikka
5.3.2019	25 min 36 s	Kahvila
21.3.2019	40 min 7 s	Haastateltavan työpaikka
22.3.2019	36 min 8 s	Oulun kaupungin kirjaston pääkirjasto
26.3.2019	26 min 34 s	Haastateltavan työpaikka

Pisimmän haastattelun kesto oli 50 minuuttia ja 28 sekuntia. Lyhimmän haastattelun pituus oli 25 minuuttia ja 36 sekuntia. Haastattelujen keskimääräinen pituus oli 37 minuuttia. Haastattelut tallensin Olympus-merkkiseen sanelimeen ja äänitiedostot litteroin word-tiedostoiksi. Yhteensä litteroitua aineistoa tuli 125 sivua.

4.4 Aineiston analyysi

Analyysimenetelmäksi olen valinnut sisällönanalyysin. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysiä voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Monet eri nimillä kulkevat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat sisällönanalyysiin, kun sillä tarkoitetaan kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysia väljänä teoreettisena kehyksenä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan sisällönanalyysi on menetelmä, joka mahdollistaa aineiston analysoinnin systemaattisesti ja objektiivisesti. Se on tekstianalyysia, joka sopii myös strukturoimattoman aineiston analysoimiseen ja sillä pyritään saavuttamaan kuvaus ilmiöstä yleisessä ja tiivistetyssä muodossa johtopäätöksiä varten (Tuomi & Sarajärvi 2009). Vilkan (2015) mukaan sisällönanalyysi on laadullinen tutkimusmenetelmä, jossa etsitään merkityssuhteita ja merkityskokonaisuuksia, eikä niitä koskettavaa tietoa voida esittää numeerisesti vaan sanallisina tulkintoina.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysi lähtee siitä, että tutkija päättää, mikä häntä tutkimusaineistossa kiinnostaa. Koska kiinnostavia asioita voi aineistosta löytyä paljonkin, tutkijan täytyy rajata kiinnostuksensa tarkasti. Rajaamista ohjaavat tutkimuskysymykset (Vilkka 2015, 164). Seuraava analyysin vaihe on aineiston koodaaminen eli kiinnostavien asioiden erottaminen ja merkitseminen, jolloin kaikki epäolennainen jää pois tutkimuksesta. Seuraava vaihe eli luokittelu usein ymmärretään varsinaiseksi analyysiksi. Sitä ei kuitenkaan ole mahdollista suorittaa ennen edellä kuvattuja vaiheita. Yksinkertaisimmillaan aineistosta määritellään erilaisia luokkia, minkä jälkeen lasketaan, kuinka monta kertaa kukin luokka esiintyy aineistossa. Luokittelun jälkeen aineisto voidaan esittää esimerkiksi taulukossa. Tässä vaiheessa analyysiä on myös hyvä selvittää itselleen, hakeeko aineistosta eroavaisuuksia vai samankaltaisuuksia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104-107.)

Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä liikkeelle lähdetään teoriasta, jolloin tutkimus nojaa jo valmiiksi johonkin teoriaan, malliin tai ajatteluun. Analyysiä sekä käsitteiden ja luokitusten määrittelyä ohjaa vahvasti teoria. Teorialähtöisen sisällön analyysin erottaa sisältölähtöisestä sisällönanalyysistä se, että sen tavoitteena on uudistaa aineistosta löytyvien merkitysten avulla teoreettista käsitystä tai mallia tutkittavasta aiheesta. Aineistolähtöisessä sisällön analyysissä taas ensisijaisena tavoitteena on tutkittavien toiminta- ja ajattelutapojen ymmärtäminen sekä uudistaminen tutkimuksessa syntyneiden käsitteiden luokitusten ja mallien avulla. (Vilkka 2015, 171.) Teoriasidonnaisessa sisällönanalyysissä sen sijaan on teoreettisia kytkentöjä, mutta se ei suoraan pohjautu teoriaan. Teoriasta etsitään aineistosta tehdyille löydöksille vahvistusta ja selityksiä. (Eskola 2007, 162-163.)

4.5 Analyysin toteutus

Tein teoriasidonnaisen sisällön analyysin. Erittelin ja luokittelin aineiston niin, että sain vastaukset tutkimuskysymyksiin. Luokittelun lähtökohtana oli teemahaastattelun tematiikka eli tutkielman keskeisten käsitteiden operationalisointi.

Jokaisen haastattelun merkitsin koodilla. Kirjastoammattilaiset saivat koodit K1, K2, K3, K4 ja K5 kun taas opettajia koodit O1, O2, O3, O4 ja O5.

5 Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien sekä kirjastoammattilaisten käsitykset medialukutaidosta ja informaatiolukutaidosta

Tässä luvussa esitän tutkimukseni tulokset opettajien ja kirjastoammattilaisten medialukutaitoa ja informaatiolukutaitoa koskevista käsityksistä. Tarkastelen käsitysten välisiä eroja ja samankaltaisuuksia. Pysin vastaamaan tutkimuskysymyksiini.

5.1 Käsitykset medialukutaidosta

Haastattelemieni viiden kirjastoammattilaisten käsitykset medialukutaidosta eivät olleet kovin yhtenäisiä. Kaikki kirjastoammattilaiset kuitenkin yhdistivät medialukutaitoon kriittisen asennoitumisen:

”... että pystys niinku jollain tavalla aika nopeestikin erottaa, että onko jossain uutisessa tai lähteessä, mitä sä nyt netistäkin luet, että onks siinä jotain minkä pitäis laittaa sulla hälytyskellot soimaan.” (K3)

”... että pystyy tunnistamaan niitä mekanismeja, joita liittyy medioihin eli eli, et siihen, et onko ne aineistot ja tuota viestit luotettavia ja miten sää voit arvioida.” (K4)

”Osaa sit niitten välittämää tietoa sit kriittisesti arvioida, tärkein ja joo tunnistaa sitä, että millä tavalla meihin vaikutetaan sitä kautta.” (K5)

Myös haastatelluista viidestä opettajasta valtaosa liitti medialukutaitoon kriittisen suhtautumisen:

”Sitten se on tavallaan niinku sitä, että pystyy erottamaan niinkun sen semmosen oikean tiedon ja sitten esimerkiksi pystyis tunnistamaan, että tuota että kyse ei olekaan niin esimerkiksi oikeasta uutisesta, vaan se on jonkun jopa pahimmillaan siis valeutinen tai sitten, että pystyy niinku ajattelemaan niin, että kaikki se mitä siellä esimerkiksi sosiaalisessa mediassa tuotetaan ikään kuin informaationa tai tietona eikä se kuitenkaan sitä ole, vaan siellä on erilaisten toimijoitten erilaisia näkemyksiä joita sitten yritetään syöttää vastaanottajille.” (O1)

”Nimenomaan just se kriittinen medialukutaito osaa suhtautua kriittisesti niihin median tekstilajeihin.” (O2)

”Koulussahan me käydään sanomalehtiviikon aikana läpi nää lehden eri osastot ja näin poispäin ja sitten tietysti aina vaan lisää tullu äidinkielen opettajille töitä, että on myös tää sähkösen viestinnän ja niinkun sillain analysoiminen, että osaa erottaa sieltä fiktion ja faktan mielipiteen ja sitten toisaalta mikä on oikeesti totta.” (O3)

Suurin osa haastatelluista kirjastoammattilaisista liitti medialukutaitoon taidon tunnistaa eri tiedonhankintakanavia ja taidon näiden kanavien käyttöön:

”Kuinka tunnistaa erilaisia medioita ja niiden toimintatapoja ja käyttömahdollisuuksia, miten ne on saavutettavissa, löydettävissä.” (K4)

”Kyky käyttää, käyttää ja omaksua mediasta erilaisia lähteitä käyttäen ja soveltaen.” (K2)

”Taitoa niinkö käyttää näitä eri kanavia tiedonhankintaan.” (K1)

Yksi opettajista yhdisti medialukutaitoon mediankäytön, tarkemmin sanomalehden:

”No tietenkin, jos lähtee vanhanaikaisesti lehdistöstä liikkeelle, niin hyvä olis, että oppilailla ylipäänsä kotiin tulis sanomalehtiä, että he osaisivat lukea niitä, osaisivat.” (O3)

Kanavien käyttöä vahvemmin opettajat liittivät medialukutaitoon eri tekstilajien tunnistamisen:

”No siihen tietenkin ensisijaisesti liittys, että tunnistaa kaikki median tekstilajit ja sitten tietenkin, että niitä osais käyttää ja hyödyntää.” (O2)

Kirjastoammattilaisista poiketen opettajat liittivät medialukutaitoon myös kuvanlukutaidon mukaan lukien liikkuvan kuvan lukemisen taidon:

”Se on niinku graafisen... graafien lukutaitoa se on kuvien lukutaitoa. Se on erilaisten tekstien lukutaitoa.” (O1)

”Osaan lukea sitä tekstiä, kuvaa, ääntä liikkuvaa kuvaa ja ymmärtää ja osaa arvottaa ne sitten toisiinsa. Se on laajempi, kun se perinteinen lukutaito.” (O4)

Lisäksi opettajat mainitsivat vastuullisen toimimisen mediassa (O1), mediaviestien arvottamisen (O4) sekä tiedon vastaanottamisen ja valikoinnin (O1).

Medialukutaitoon opettajat yhdistivät myös monilukutaidon:

”No siis se nimenomaan tää medialukutaito on tämmöstä monilukutaitoa, että osaan lukea sitä tekstiä kuvaa ääntä liikkuvaa kuvaa ja ymmärtää ja osaa arvottaa ne sitten toisiinsa. Se on laajempi, kun se perinteinen lukutaito se niinkö sisältää enemmän elementtejä, mut se sisältää myös sen arvottamisen, et mikä on niinkö tärkeää ja mikä on vähemmän tärkeää, miten nää linkittyy toisiinsa nää asiat ja se on siis lukutaitoa mediasta, media välineitten lukutaitoa.” (O4)

Lisäksi kirjastoammattilaiset mainitsivat vastuullisen toimimisen median parissa (K4), eri tietoteknisten välineiden käytön (K1), tiedonhankintataidot (K1), peruslukutaidon (K3), olennaisen erottaminen mediaviesteistä (K3), omien tiedontarpeiden tunnistamisen (K1) sekä laajan tekstikäsitteksen mukaiseen tuottamiseen (K5).

Vertailu opettajien ja kirjastoammattilaisten käsityksissä medialukutaidon määrittelemisestä osoittaa, että kirjastoammattilaiset korostivat määritelmässään enemmän eri kanavia, kun taas opettajien käsityksissä esille nousivat tekstit ja eri tekstilajit. Opettajat ovat luultavasti työnsä kautta enemmän tekemisissä tekstilajien kanssa, kun taas eri tiedonkanavat liittyvät tiiviistä kirjastoammattilaisten työhön. Muun muassa kuvan ja liikkuvan kuvan lukutaito ei tullut esille kirjastoammattilaisten käsityksissä mutta opettajien käsityksissä tuli. Samalla tavoin esille tuli monilukutaito opettajien käsityksissä.

5.2 Käsitykset medialukutaidon tärkeimmästä osa-alueesta ja sen merkityksestä oman instituution opetuksessa

Kriittinen asennoituminen ja vastuullisuus median käytössä nousi kirjastoammattilaisten käsityksissä esille tärkeimpänä medialukutaidon osa-alueena:

”Varmaankin kirjastojen tää osio vois olla sitte olla sitä mediakriittisyyttä, et koska tätä tietoa on niin valtavana tulvana ja ihan pienestä saakka lapsille ja nuorillekin tarjolla, niin olis ihan hyvä olla semmonen tavallaan tavallaan niinkö pieni kriittinen kipinä kuitenkin siinä lähteiden hyödyntämisessä.” (K2)

”Mut se että sit se lähdekriittisyys on se tunnistaminen et osaa arvioida ja osaa käyttää vastuullisesti et yhä tärkemmäksihän tää on tullu viime aikoina.” (K4)

”No kyllä se on justiin se kriittisyys ja toki ne tietenkä ne turvallisuustaidot, jotka nyt puhuttaa tietenkä siis sosiaalisen median osalta, mutta onhan siinäkin media mukana, että kyllä se on se kriittisyys, mediakriittisyys.” (K5)

Myös yli puolet opettajista piti kriittistä suhtautumista medialukutaidon tärkeimpänä osa-alueena:

”No kyllä mä itse ajattelen, että mediakriittisyys on [kaikkein tärkein medialukutaidon osa-alue]” (O1)

Kriittiseen asennoitumiseen liitettiin myös tiedonhakutaito:

”Kriittinen medialukutaito [on medialukutaidon tärkein osa-alue], mutta mun mielestä ei voi sivuuttaa myöskään sitä tiedonhaun näkökulmasta, että ne ossais poimia sieltä sitä itselle relevanttia.” (O2)

”No se kriittisyys ja sitten mun mielestä ylipäänsä se, että tavallaan, kun kirjaankin laitetaan lähteet, niin myös sen median pitää laittaa lähteet.” (O5)

Kirjastoammattilaisten käsityksissä myös viestintä- ja vuorovaikutustaitoja pidettiin tärkeimpänä osa-alueena:

”Mun mielestä tärkein on viestintä ja vuorovaikutustaidot, niinku tässä uudessa ympäristössä, että se on.” (K1)

Samalla tavoin peruslukutaitoa pidettiin tärkeimpänä medialukutaidon osa-alueena kirjastoammattilaisen käsityksessä:

”Se peruslukutaito, et jollain konstilla saatais niitä nyt innostumaan siitä lukemisesta, koska et jotenkin mua itseeni hirveesti huolestuttaa se. Mää en nyt välttämättä tarkota, että pitää lukee niinku hirvittävän laajoja ja pitkiä tekstejä, mut se, että ne lukis sitä lyhyttä tekstipätkääkin, että ne lukis sen hyvin ja ne niinkun, et se ois sujuvaa ja nopeaa se lukeminen, koska mun mielestä lukutaitoa tarvitaan enemmän ku ikinä ja kaikkia kuvanlukutaitoa ja tämmöstä, että kyl se pitäs olla sillä pohjalla se, et koulussa luettais ja koulussa luettais, et se ei oo pelkästään koulun tehtävä.” (K3)

Yksi opettajista mainitsi lisäksi tärkeimmäksi median käytön (O3) ja yksi eri tekstilajien tunnistamisen (O4). Samat opettajat olivat sitä mieltä, että heidän tärkeimpänä pitämänsä osa-alue painottuu koulun opetuksessa.

Useimman haastateltavan kirjastoammattilaisen mukaan kirjaston opetuksessa painottuivat tiedonhankinnan taidot. Tässä yhteydessä nostettiin esille kirjastoreitin merkitys:

”No kirjaston näkökulmasta, kun näitä tiedonhaun opetuksia niin siellä tosiaan, että tota nää kanavat tutuksi kirjastojen näkökulmasta: tietokannat, verkkokirjastot, kirjastojen luokitus, asiasanastot.” (K1)

”Ilmeisesti tiiät varmaan, mikä on kirjastoreitti, niin siinä on kuitenkin kysymys tiedonhankinnan opetuksesta ja siellä on yhtenä osana nämä asiat [kriittinen asennoituminen], mutta että ei ainakaan vielä toistaseksi oo ollu semmosia erillisiä, mutta että aineistoja koko ajan tulee lisää ja ne syvenee ja kyllä siihen yhä enemmän kiinnitetään huomiota, että et se on aikalailla semmonen kehittymässä oleva asia.” (K4)

”Eliikkä Oulun kaupunginkirjastolla on kirjastoreitti niminen säännöllinen koulun ja kirjaston välinen yhteistyö ja siinä on tietyt luokka-asteet, jotka sitten käy kirjastossa tai kirjastosta käydään sitte koululla ja siellä on tällainen tiedonhaun opetuksen osio, jossa sitten on erityisesti mahdollisuus tällaiseen aineistoon sitten media-aineistoonkaan.” (K2)

Yhden haastatellun mielestä itse kirjastojärjestelmän käytön opettaminen painottui eniten:

”Mehän ollaan perinteisesti keskitytty niinku meidän opetuksissa siihen, että et me opetetaan sitä kirjastojärjestelmää ja koulu on sitten hoitanu sen verkkotiedonhaun ja tällöset.” (K3)

Vertailu suomen ja kirjallisuuden opettajien ja kirjastoammattilaisten käsityksissä medialukutaidon tärkeimmästä osa-alueesta osoittaa, että kriittinen asennoituminen oli sekä opettajien että kirjastoammattilaisten käsityksissä tärkein. Yhtä opettajaa lukuun ottamatta kaikki tutkimukseen osallistuneet liittivät kriittisen asennoitumisen medialukutaitoon ja se esiintyi useimmin tärkeimpänä osa-alueena. Kaikkien kirjastoammattilaisten käsitys medialukutaidon tärkeimmästä osa-alueesta poikkesi heidän käsityksestään siitä, mikä kirjaston opetuksessa painottuu. Opettajien käsitykset medialukutaidon tärkeimmästä osa-alueesta ja siitä osa-alueesta, joka opetuksessa

painottuu, taas vastasivat toisiaan. Tämä saattaa johtua siitä, että kirjastoammattilaisilla ei välttämättä ole yhtä paljon mahdollisuuksia vaikuttaa opetuksen sisältöön.

5.3 Käsitteet informaatiolukutaidosta

Samalla tavalla kuin medialukutaitoon useimmat kirjastoammattilaisesta liittyvät kriittisen asennoitumisen informaatiolukutaitoon:

”No kyl se se on sitä niinku kriitti... siinäkin se kriittisyys on tärkeä.” (K5)

”Kyl se informaatiolukutaito sisältää just sitä lähdekritiikkiä lähteiden tunnistamista verkkotiedonhakua kaikkea mahdollista.” (K3)

”Noh osaa käyttää tosiaan eri kanavia sujuvasti ja osaa niinku tunnistaa eri kanavat ja eli tämmönen ja tosiaan se kriittisyys vielä.” (K1)

Informaatiolukutaitoon myös yli puolet opettajista liitti kriittisen suhtautumisen:

”No informaatiolukutaito on ehkä, että osaa näitä erilaisia niinkun tietotulvia kanavia analysoida tutkia ja mistä tässä on jo puhuttu niin osata arvioida sitä, mikä on ehkä totta mikä ei mikä on hyödyllistä.” (O3)

Esille nousi myös sen suhde eri tekstilajien tunnistamiseen:

”Se, että mistä lähteestä tavallaan, miten siinä pitää suhtautua siinä sun tavallaan tekstiin riippuen, missä se on tavallaan ja kuinka kriittisesti sää suhtaudut siihen. Tavallaan mun mielestä ylipäättään joku tekstilaji eli vaikka joku tubettajan teksti on ihan erilaista, kun sitten vaikka joku eli vaikka kolumni tai asiateksti.” (O5)

Tiedonhakutaidot informaatiolukutaitoon liitti puolet haastatelluista kirjastoammattilaisista:

”Noh se on kans tää, se on tiedontarpeitten tunnistaminen ja tiedonhankintataitoja liittyvä.” (K1)

Lisäksi esille tuotiin informaatiolukutaidon osa-alueita, jotka mainitsi ainoastaan yksi haastateltavista. Tällaisia olivat medialukutaito (K2), tiedostaminen ja tietoisuus sekä suhtautuminen nykyhetkeen (K2). tiedontarpeiden tunnistaminen (K1), tiedon kanavien tunnistaminen ja tiedon kanavien käyttö (K1), tiedon lähteiden tunnistaminen (K3), olennaisen tiedon erottaminen (K4),

Ero medialukutaidon ja informaatiolukutaidon välillä tuotiin kuitenkin pohtien esille:

”Mä nyt määrittelen sen varmaan ihan samalla tavalla, kun medialukutaidon, et siis kykyä eritellä sitä tietoa ja tunnistaa sitä lukea sitä ja ehkä siihen medialukutaitoon menee justiin se erilaisten lähteiden tunnistaminenki niinku tuolla sitten just lehdistön puolella, mutta kyl se informaatiolukutaito sisältää just sitä lähdekritiikkiä lähteiden tunnistamista verkkotiedonhakua kaikkea mahdollista.” (K3)

”Pystyt niinkö tulkitsemaan sitä informaatiota muokkaamaan sitä tulkitsemaan ja tai hankkimaan ja tulkitsemaan ja muokkaamaan ja kriittisesti arvioimaan että kyllähän ne on ne osa-alueet siinä ihan niinku siinä mediassakin oikeestaan on ne samat.” (K5)

Myös valtaosa haastatelluista opettajista mainitsi tiedonhakutaidot:

”Että sun pitää koko aika pitää mielessä, että mitä sä olit etsimässä, mikä oli se juttu, että ei sitten kuitenkaan tavallaan etsi sitä väärää informaatiota, vaan pitää sen fokuksen siinä, mitä oli hakemassa.” (O4)

”No siihen ainakin liittyy se tiedonhaku, osaa hakea sitä.” (O2)

”No mää itte aattelin niin, että se on nimenomaan tiedonhauntaitoja.” (O1)

Tiedonkäytön uuden tiedon tuottamiseksi informaatiolukutaitoon liitti kaksi haastateltua kirjastoammattilaista:

”Informaatiohan voi olla sekin missä muodossa tahansa ja se lukutaito tarkoittaa sitä, että sä pystyt tunnistamaan sieltä ne olennaiset asiat, löydät ne, mitä tarvitset, osaat sitä käyttää ja osaat arvoida, missä tilanteessa mitäkin informaatiota tarvitaan ja millä tavalla sitä voi käyttää ja yhdistää ne ja informaation osa-alueet jonkunlaiseksi kokonaisuudeksi, joka ja käyttää siinä tarkoituksessa, mitä sulla nyt onkaan.” (K4)

”Mutta myös se tuottaminen, että pystyt niinkö tulkitsemaan sitä informaatiota, muokkaamaan sitä, tulkitsemaan ja tai hankkimaan ja tulkitsemaan ja muokkaamaan ja kriittisesti arvioimaan, että kyllähän ne on ne osa-alueet siinä ihan niinku siinä mediassakin oikeestaan on ne samat.” (K5)

Useimmat opettajat yhdistivät informaatiolukutaitoon tiedon valikoinnin eli kyvyn arvioida sisältöä:

”Että just sitä tiedon valikointia sen oikean tiedon löytämistä.” (O1)

”Ja ehkä se sitten vähä niinkun aikuisellakin, mikä on toi valikointi ois hyvä, että löytää sieltä olennaiset no tavallaan, mikä oli aikasemmin sanomalehtilukutaito, että silmäilee ensin tutustuu sitten tarkemmin johonkin, mikä kiinnostais ja sitten lue syvenny sit siihen, mikä on todella tärkeää.” (O3)

”Se informaatiolukutaito on tavallaan myös sen informaation arvottamista, että onko tämä tässä taas sitä tärkeää vai onko tämä vähemmän tärkeää.” (O4)

Lisäksi opettajat liittivät informaatiolukutaitoon lähteiden käytön:

”Osaa poimia sieltä sitä niinkö osaa poimia ne lähteet oikein.” (O2)

”Oikean tiedon löytämistä lähteitten, oikeaa käyttöä, lähteitten merkitsemistä tämän tyyppisiä asioita.” (O1)

Ainoastaan yhden maininnan opettajilta saivat eri kanavien käyttö (O3), monikanavaisten tekstien lukeminen (O5) sekä luetun ymmärtäminen (O5).

Esille tuli myös yksi muista selkeästi poikkeava käsitys informaatiolukutaidosta, jossa informaatiolukutaito ei esiinny joukkona taitoja vaan enemmän ideologiana ja maailmankuvan osana:

”[Informaatiolukutaitoon liittyy] laajemmin tämmönen ymmärrys, tiedostaminen, tietoisuus, ihmisyy, inhimillisyys. Ihan tämmösenä humanistisena käsitteenä oleva kokonaisvaltainen ihmisen tällainen tällainen tota suhtautuminen tähän nykyhetkeen ja siinä on politiikkaa ja on uskontoa ja tuota yhteiskunnallista asiaa.” (K2)

Vertailu äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien ja kirjastoammattilaisten käsityksissä osoittaa, että informaatiolukutaidon määritelmässä korostui kriittinen suhtautuminen,

joskin kirjastoammattilaisilla hivenen opettajia enemmän. Kirjastoammattilaisten keskuudessa jotkut mielsivät medialukutaidon kuuluvan informaatiolukutaidon alakäsitteeksi, mutta tällaista näkemystä ei esittänyt yksikään opettaja. Opettajien puheessa korostui enemmän lähteiden käyttö, kun taas kirjastoammattilaisilla nousi hieman enemmän esiin itse tiedonkäyttö. Tässä tulee mahdollisesti esiin ero opettajien ja kirjastoammattilaisten koulutustaustassa.

5.4 Käsitteet informaatiolukutaidon tärkeimmästä osa-alueesta ja sen merkitys oman instituution opetuksessa

Tärkeimpänä informaatiolukutaidon osa-alueena kriittistä asennoitumista ja informaatioisisältöjen arvointia piti kirjastoammattilaisista kaksi:

”Mä luulen, että sitä aika hyvin opetetaan sitä tuottamispuolta ja sitä, mut kyllä siinäkin enemmän on se arviointi se tärkein ja toki se on se tuottaminenkin tietenkin tosi tärkeä kerta tulevaisuudessa on kuitenkin monilla aloilla se mitä sun pitää pystyä tekee.” (K5)

”No kyllä lähdekritiikki nousee sielläkin ja sitten ylipäänsä tiedonhaku tiedonhalutaidotkin. Siis välillä nuoret osaa välttämättä googlata, että niinku kyl mä oon ite hirveesti halunnu puhua siitä laadukkaan verkkotiedonhaunkin puolesta ja just niistä omista kuplista, että tajuttais se, kuinka paljon vaikuttaa se, mitä sä oot sillä sun puhelimella ennen hakenu ja mitä sää nyt haet ja katottais vähän, että näyttääks kaverilla samaa hakua ja se on monesti niinku hirveen silmiä avaavaa aikuisillekin, ettei voi niinku ymmärtää, että google näyttää toisessa paikassa eri tuloksen, kun toisessa, kun luullaan, että se on niin stabiili juttu.” (K3)

Myös yksi opettajista nimitti tärkeimmäksi osa-alueeksi kriittisen suhtautumisen ja kyvyn arvioida informaation sisältöjä:

”Tässä tietenkin tuli aikasemminkin mainittua kaikkia noita tiedonvalikointia väärän ja oikean ero ja näin poispäin.” (O3)

Tärkeimpänä osa-alueena informaatiolukutaidosta opettajien käsityksissä nousi esiin myös tiedonhankintataidot:

”Tota no siinäkin varmaan just on tää pääsy tiedonlähteille, mistä sä sen tiedon löydät ja mitä väyliä siinä on niinkö, mitä mahdollisuuksia sulla on käyttää, et siinä on tavallaan just se käytäksää jotain tämmöstä uutta tiedonhakusysteemiä vai menetkö tonne kirjaston ihan tietokirjahyllyn ääreen ja etsit ihan tietosanakirjasta sen tiedon, että että tota mistä sä sen tiedon löydät.” (O4)

”Noh osaa käyttää tosiaan eri kanavia sujuvasti ja osaa niinku tunnistaa eri kanavat ja eli tämmönen ja tosiaan se kriittisyys vielä.” (K1)

Opettajien käsityksistä taas nousi esiin lähteidenkäyttö informaatiolukutaidon tärkeimpänä osa-alueena:

”No mä itse ajattelisin niin, että ehkä se, että se ensimmäinen tietolähde, mikä niinku helposti löytyy se ei välttämättä ole se kaikkein paras eli tavallaan vähän sitä työn tekemistä siinäkin, että pystyy niinkun erottamaan, että ei ota sitä helpointa koska se on useinmiten se tynkäartikkeli jostain wikipediasta tai muualta et ehkä se ja sit se valikointi tietenkin.” (O1)

Myös sivistystä ja kulttuuria painotettiin tärkeänä osa-alueena:

”Elikkä taas mennään tähän tuota kirjastojen maailmaan, niin perinteisesti kirjastohan on on tarjonnu sivistystä ja kulttuuria ja välittänyt tietoa kyl mää nään sen informaatioyhteiskunnassakin sen tiedonvälittäjän roolin kirjastoille oli se tieto sitten missä muodossa tahansa.” (K2)

Yksi vastaajista ei pystynyt nimeämään informaatiolukutaidon tärkeintä osa-aluetta koska näki osa-alueet hierarkkisina:

”Voitko sä erottaa siitä, että mikä olis sitten, koska jos ei yhtä. Tavallaan mehän edetään semmosessa palasinakin siinä, että se seuraava taito perustuu sille edelliselle taidolle tai sitä edellistä taitoa tarvitaan sen seuraavan taidon, tai ei voi suoraan hyökätä johonkin vaikkapa lähdekritiikkiin, jos ei tunnista erilaisia tapoja etsiä tietoja tai erilaisia tiedonlähteitä.” (K4)

Opettajien käsityksissä peruslukutaito nousi esiin tärkeimpänä informaatiolukutaidon osa-alueena.

”Niin sepä se se on vähä semmonen haaste, että mikä se ois kaikista tärkein mun mielestä ylipäätänsä sitä lukutaitoa ja sitä tavallaan lukemisen ymmärtämistä ja sitten se, että mistä lähteestä tavallaan, miten siinä pitää suhtautua siinä sun tavallaan tekstiin riippuen missä se on tavallaan ja kuinka kriittisesti sää suhtaudut siihen tavallaan mun mielestä ylipäättään joku tekstilaji eli vaikka joku tubettajan teksti on ihan erilaista kun sitten vaikka joku eli vaikka kolumni tai asiateksti.” (O5)

Kirjastoammattilaisilla peruslukutaito oli noussut esiin medialukutaidon kohdalla.

5.5 Käsitykset informaatiolukutaidon tärkeimmän osa-alueen merkityksestä oman instituution opetuksessa

Kirjaston informaatiolukutaidon opetuksessa painottuivat tiedonhankintataidot:

”Jos me informaattikot ollaan pitämässä, niin meillä on semmonen tiedonhakijan reitti materiaali tuolla verkkosivuilla, kirjastoreittisivuilla. Meki hyödynnetään monesti sitä ja siinä tulee nämä tiedonhankinta asiat ja se tiedonhankinnan prosessi vähän niinkun isommin esille ja sitten me tavallaan toteutetaan se se kirjaston tiedonhaku sitten siihen kokonaisuuteen, mutta välttämättä, jos meidän lähikirjastojen kirjastonhoitajat kertoo kirjaston verkkotiedonhausta ei siellä välttämättä puhuta näistä asioista [kriittisyydestä] ollenkaan, et meillä on vähän semmosta heterogeenisyyttä tässä meidän opetuksessa ja riippuen sitten, kun meillä on semmosia monitoimitaloja missä on yhteistä henkilökuntaa kirjastoilla ja koululla totta kai siellä mennään syvemmälle niissä asioissa, mutta kyllä mää niinku kovasti oon yrittäny tästä eteenpäin että me puhuttais siitä tiedonhankinnasta silleen laajasti ja ilmiönä, et sitä niinku osattais hahmottaa paremmin.” (K4)

Myös tiedonhaun opetusta korostettiin.”Kyllähän se lähtee aikailla tämmösistä perusasioista, että etsit tietoa ja määritä, että mihin tarvitset tietoa, mistä etsit tietoa ja miten valikoit sen tiedon, mitä sitten käytät, mutta siinäkin ehkä siinä valikoinnissa on just että sekin on yks tärkeä taito, että sillon, kun valitsee osaa sitten valita sen tiedon just sen oman tiedontarpeen perusteella.” (K4)

Esille tuli lisäksi eri tiedonlähteiden käyttö ja kyky arvioida niiden informaatioisisältöä:

”No ehkä nuo samat asiat, mitä mainittiin, että että kirjaston näkökulmasta se tietenkin on laajempi, mutta e-aineistojen käyttö ja sitten että tuota noin niin osaa arvioida sitä tietoa, mitä sieltä hankitaan tai informaatiota ja osataan käyttää sitä oikein se on laajentunu ja laajentumassa.” (K1)

Mielenkiintoisesti esiin nousi myös uuden tiedon tuottaminen:

”Kyllä varmaan se varsinkin pienemmillä on paljon sitä tuottamista, mutta kyllä niitä varmaan käydään ihan ok hyvin niinku enemminkin. En tiä korostuuko siinä mikään. Hirveesti tehään esimerkikis erilaisia projektitöitä, joissa sitten tätä harjotellaan, että et kyl mä luulen, et se kaikki, mitä ohjauksen myötä on koko ajan parantunu se tilanne se on tullu niinku tärkeemmäksi erilaisissa näissä projekteissa ja muutenkin.” (K5)

Yhden kirjastoammattilaisen mielestä sivistys ja kulttuuri painoutuivat kirjaston opetuksessa:

”Jo se, että tuota tällästä säännöllistä yhteistyötä jo se on sivistystä ja kulttuuria ja toki opetuspalveluissa on myös nää samat trendit, että nää on siellä. Yhteinen tavoite on lapsen ja nuoren hyvä elämä ja siihen kuuluu tällaisia keinoja vaikuttaa ja tuota kansalaisdemokratiaa ja siinä on ihan meillä tosissaan ihan valtava työnsarka, että ollaan siinä kirjastona niin niin täydellisesti mukana tai ees kärryillä aina joskus jopa tuota tipahdetaankin kärryiltä ja sitten kiivetään takasin.” (K2)

Jokainen opettaja oli eri mieltä siitä, mikä informaatiolukutaidon opetuksessa heidän koulullaan painottuu. Painotettuja aiheita olivat kriittinen suhtautuminen (O1), tiedonhakutaidot (O2), lähteiden käyttö (O4) ja luetun ymmärtäminen (O5). Yllättäen kansanperinne ja urbaanilegendat nousivat myös esille ja niiden yhteydessä mediakasvatus:

”Lukiossa meillä on erityisiä kirjottamisen kursseja, mut se on lukion puolella. Peruskoulun puolella ei oo niinkun tällaisia kirjottamiskursseja, mut sitten täällä on meillä painottuu, aikalaille johtuu koulun historiasta, niin on tuo kansanperinne ja Kalevala ja kyllä siinä yhteydessä sit käydään

läpi tälläisiä urbaanilegendoja urbaanitarinoita ja näin poispäin, mutta sanotaan sitten että muuten niinkun just toi mediakasvatus ja muu niin se sisältyy niinkun opsin mukaisesti näihin pakollisiin kursseihin.” (O3)

Viidestä opettajasta kolmen käsitys informaatiolukutaidon tärkeimmästä osa-alueesta vastaa heidän käsitystä siitä, mikä koulun opetuksessa korostuu. Nämä osa-alueet olivat tiedonhankintataidot, kriittisyys ja peruslukutaito. Kolmen kirjastoammattilaisen näkemys tärkeimmästä informaatiolukutaidon osa-alueesta taas poikkesi heidän näkemyksestään siitä, mikä kirjaston opetuksessa painottuu. Kriittisyyttä tärkeimpänä osa-alueena pitäneet kokivat tiedonhankinta taitojen ja uuden tiedon tuottamisen painottuvan kirjaston opetuksessa.

Vertailu äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien ja kirjastoammattilaisten käsityksissä informaatiolukutaidon tärkeimmästä osa-alueesta erosivat jonkin verran, mutta useat sekä kirjastoammattilaisista että opettajista pitivät tärkeimpänä tiedonhakutaitoja. Toisin kuin medialukutaidon kohdalla, informaatiolukutaidossa opettajien lisäksi myös kirjastoammattilaisten käsitykset tärkeimmästä osa-alueesta ja siitä, mikä opetuksessa painottuu, vastasivat paremmin toisiaan. Tähän saattaa vaikuttaa se, että kirjastonhoitajilla on ehkä enemmän päättäväisyyttä informaatiolukutaidon kuin medialukutaidon opetuksen suhteen, johtuen heidän ammatillisesta osaamisestaan.

5.6 Käsitykset parhaista opetusmetodeista medialukutaidon ja informaatiolukutaidon opetuksessa

Parhaimpana opetusmetodina medialukutaidon ja informaatiolukutaidon oppimisen kannalta nousi kirjastoammattilaisten käsityksissä vahvimmin esille itse tekeminen ja osallistavat tehtävät. Nämä mainitsi kolme haastatelluista kirjastoammattilaisista:

”No kyllä mä uskon, että pääsee itse toimimaan ja osallistumaan käyttään tuota tekemään konkreettista tiedonhakua ja pitää olla välineet. Ja sitten myös keskustelemaan, että miltä jokin asia näyttää tai tuntuu tai mikä on heidän mielestään.” (K1)

”Ja niinkun o nytkin pohdittu keinoja siihen, kun ei meillä hirveesti ole sitä pedagogista osaamista täällä kirjastolla ja meidän opetus on perinteisesti hyvin tylsiä luennointitilanteita, että niinkun nyt ollaan haettu niitä keinoja, että miten me saatas niinkun osallistettua lapsia ja nuoria vähän enemmän ja semmosta vuorovaikutteisuutta siitä opetuksesta. Ollaan mietitty classroom-hommien ottamista käyttöön, mutta aika hitaasti meillä niinkun etenee nää jutut, mutta silleen niin kun ensin pitää aina kouluttaa se oma henkilökunta ja mut kyl me niinkun tietostetaan se, et meidän pitäis saada ne lapset paremmin kuvaan, että tehtäis yhteistyössä.” (K3)

”Kokemus on osottanu, että yks tärkeä on se, että saa ite tehdä ja kokeilla, että siellä on jotain toiminnallista joukossa, et siis siellä voi olla semmosta, että joku asia käydään ikään kuin teoreettisesti ensin läpi, mutta että siihen täytyy sisältyä jotakin ite tekemistä ja yhä enemmän siis tällänen kuvamaailma ja videot ja pelit ja tämmöset.” (K4)

Myös opettajat korostivat osallistavia tehtäviä ja itse tekemistä:

”Jonkin verran varmaan se semmonenkin niinku oman sisällön tuottaminen tai tällänen esmers jonkun blogitekstin kirjottaminen.” (O1)

”No sitten, että ne saa ite tehdä niinkun tavallaan tehä jotakin. Niinku tarvii toiminnallista jotakin ja sitten osallistavia sitten tavallaan, että pittää olla joku tavallaan niinku funktioitehtävä siinä ja ne pittää olla mielenkiintosa ne aiheet.” (O5)

Tärkeänä pidettiin myös, että opetuksessa käytetyt aiheet otetaan nuorten maailmasta. Tämän todettiin herättävän nuorten kiinnostuksen:

”Sitten vielä se oma kiinnostuksen kohteet jos niitä pystytään niinkö hyödyntämään niin sillan se on mielekkäämpää se.” (K1)

”Siellä täytyy olla jotakin joukossa sen kaltasta lasten ja nuorten maailmaa että ja sopivasti palasteltuna että ei liikaa informaatiota yhdellä kertaa että selkeitä kokonaisuuksia ja tarvitaan just sitä aikaa että voidaan tehä asioita osissa ja edetä ikään kuin vähä helpoista vaikeempiin et siitä syntyy semmonen kokonaisuus tekemistä täytyy näyttää olevan että tekemistä täytyy olla.” (K4)

Myös opettajista suurin osa mainitsi, että tehtävien aiheet olisivat oppilaslähtöisiä ja ajankohtaisia:

”Sitten, että lähettäis enemmän liikenteeseen sieltä oppilaitten kokemusmaailmasta, et kyllähän niinku sellaset tuota tekstiä, joissa tuota on jokin kosketuspinta sinne nuoren omaan maailmaan niin ne yleensä toimii hyvin.” (O1)

”Tämmönen hyvä opetus materiaali ja innostavat esimerkit ja sen jälkeen sitten, kun tuo omatoiminen työskentely ja kyllä mä vielä sanoisin sitten,

että niinkun oppilaiden kuunteleminen. Heiltäkin opin sitten hyvin paljon.” (O3)

”No mä ite aattelin niin, että semmonen, että tarttuu ajankohtasiin asioihin, et se ainakin on yksi.” (O1)

”Sehän se onkin. Siis yrität löytää mahdollisimman paljon sellasia ajankohtasia asioita tekstejä, jotka on nuorten omasta maailmasta.” (O4)

Lisäksi opettajien käsityksissä mainittiin havainnollistavat käytännön esimerkit:

”Varmaan käytännön kautta käytännön ja käytännön esimerkkien kautta.” (O2)

”Tämmönen hyvä opetusmateriaali ja innostavat esimerkit.” (O3)

Esille nousivat myös käytettyjen materiaalien monipuolisuus:

”Sit siinä tulis kaikki nämä elementit kuitenkin, et se ei ois pelksätään sitä videota tai pelkästään sitä musiikkia, että löytää sen sellasen yhdistelmä mä aika rikkaasti sitä kyllä tavallaan sitä mediavarantoa, mitä ympäristö tarjoaa ihan katsotaan uutisia ja leffoja ja kaikkea mahdollista musiikkikappaletta, että sehän on vaan luovuudesta kiinni, että siis varantoa on mut et löytää semmosta hyvää millä näitä saisi opetettua niin se on sitten toinen juttu.” (O4)

Lisäksi painotettiin keskustelun tärkeyttä sekä, sitä että opetuksen tulisi liittyä oppilaille ajankohtaisiin koulutöihin. Näin kirjaston tarjoaman opetuksen nähtiin tuovan oppilaille välitöntä hyötyä, mitä pidettiin tärkeänä:

”Ainakin, jos aatellaan, puhutaan tiedonhankintataitoja, niin se liittyy johonkin, vaikka se ois kirjaston tietokannan opetustakin, niin ne liittyy

kuitenkin johonkin, vaikka käsillä olevaan projektiin semmonen että tavallaan heti hyöttyy siitä.” (K5)

Myös opetuksen ajoituksen tärkeys tuotiin esille:

”Just sen ajoituksenkin sitten pitää olla tarkkana, että tavallaan ei vaikka lukuvuoden loppuun välttämättä. Niinku sit, jos kesällä, jos ei sitten jotakin tyyliin et kesälukemista haetaan ja käytetään sitä apuna siinä, että etitään ja varataan ja haetaan just kirjastotietokannasta, vaikka harjoteltas.” (K5)

Lisäksi yksi opettaja mainitsi ryhmätyöskentelyn tärkeyden:

”Niinkun sä tästä luokasta näät niin täällä mun oppilaat toimii täällä niinkun tälläsissä ryhmissä, et meillä on aika harvoin loppujen lopuksi on mitään yksintekemistä, et mää uskon siihen yhteisölliseen oppimiseen ja semmoseen, että tehdään yhdessä niin se näyttää toimivan kyllä ihan hyvin ja se on myös semmonen et se herättää näis pöytäkunnissakin sitä keskustelu ja sitte voidaan kertoa niitä omia näkemyksiä muille, että mää lähtisin tai oon lähteny omassa opetuksessa siitä että kenenkään ei oikeen tarvi niinkun välttämättä yksin olla tekemässä tai tuottamassa vaikka jotain vaan voidaan tehdä yhdessä, kun se keskustelu käynnistyy niin se yleensä tuottaa aika hyvää hedelmää, et niitä erilaisia näkökulmia tuodaan esiin ja niitä löytyykin helpommin ja siinä sitten myös tulee se eriyttäminen, et saattaa olla semmonen joka on hyvinkin vihkiytynyt johonkin aiheeseen ja hän on sitten vähän niinkun neuvomassa muita.” (O1)

Yhden maininnan parhaana opetusmetodina sai perinteinen luennoiva tyyli:

”Kyllä mä edelleen uskon siihen, että pulpetti ja tuoli ja tuota totta kai sitten näistä tämmösistä riskeistä ja tuota vaikkapa somepuolen tietosuoja asioista on hyvä pitää lapsi ja nuori myös niinku ajan tasalla.” (K2)

Vertailu osoittaa, että äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien ja kirjastoammattilaisten käsitykset parhaista opetusmetodeista medialukutaidon ja informaatiolukutaidon opettamiseen eivät eronneet toisistaan paljoa. Molemmat korostivat osallistavaa opetusta, jossa oppilaat pääsevät itse tekemään. Molemmat myös pitivät tärkeänä, että tehtävien aiheet on valittu lasten ja nuorten kiinnostusten kohteiden joukosta ja ovat ajankohtaisia. Opettajat kuitenkin kiinnittivät hieman enemmän huomiota opetusmateriaaleihin ja käytännön esimerkkeihin. Tämän saattaa johtua siitä, että opettajat ovat enemmän tekemisissä konkreettisten opetusmateriaalien kanssa.

5.7 Käsitykset media ja informaatiolukutaidosta sekä monilukutaidosta

Unescon esittämä käsite media ja informaatiolukutaito ei ollut kenellekään kirjastoammattilaisista kovin tuttu. Kolme haastatelluista ei ollut koskaan kuullut käsitteestä. Yksi muisteli kuulleensa sen, muttei osannut sanoa mitään sen sisällöstä. Ainoastaan yhdellä kirjastoammattilaisista oli pientä käsitystä media ja informaatiolukutaidon käsitteen sisällöstä:

”Varmaan se on... muistelisin, että se on tuota yksilön ja tuota valtioiden kannalta ajateltu, että jokaisella on oikeus ja mahdollisuus ja tällänen tota tarve tietoon et maailmasta myös niinku laajemmin, kun siitä maasta missä tämä henkilö sitten on syntynyt ja kasvanut.” (K2)

Opettajista kaksi ei ollut koskaan kuullut media ja informaatiolukutaidosta ja kaksi muisti joskus kuulleensa siitä, mutta ei osannut sanoa mitään sen sisällöstä. Yksi opettajista tarjosi suppean arvelun sisällöstä:

”No varmaan mulla on sellanen käsitys, että vähän, mitä tässä mainitsin, että sekä lukeminen, että oma tuottaminen [liittyvät media ja informaatiolukutaitoon].” (O3)

Opettajien ja kirjastoammattilaisten käsitykset eivät siis eronneet kovin paljon. Opettajista useampi oli kuullut käsitteestä, mutta molemmista ryhmistä vain kaksi henkilöä osasi antaa jonkinlaisen arvelun sen sisällöstä. Molemmat esille tulleet käsitykset ovat epämääräisiä ja vastasivat huonosti Unescon määritelmää. Tästä huolimatta molemmat mainitsivat asioita, jotka ovat lähellä Unescon listaamia media ja informaatiolukutaidon osa-alueita.

Monilukutaito sen sijaan oli kaikille kirjastoammattilaisille tuttu käsite. Käsitykset kuitenkin erosivat jonkin verran toisistaan. Kahdella haastatelluista oli lähdepainotteiset käsitykset ja kahdella tekstipainotteiset käsitykset monilukutaidosta. Kaksi kirjastoammattilaisista liitti monilukutaitoon eri kanavien hallitsemisen:

”No pystytään lukemaan niinku eri välineillä ja tota kanavissa tuotettua tota tietoa tai informaatiota ja valitsemaan sitä niinku tavallaan myös sen lähteen niinku lähtökohdista käsin sitte.” (K1)

”Monilukutaito on totta kai, että osaa selata monista medioista ja verkkolähteistä uutta tietoa ja sitten lukee taas sitä mediakriittisesti hyödyntää vaikkapa niissä opinnoissa.” (K2)

Toinen edellä mainituista kirjastoammattilaisista mainitsi lisäksi eri välineiden hallitsemisen ja toinen eri lähteiden hallitsemisen sekä kriittisen suhtautumisen. Monilukutaitoon yhdistettiin myös peruslukutaidon lisäksi kyky lukea erilaisia tekstejä sekä kuvan ja liikkuvan kuvan lukutaito:

”Se on juuri semmoinen, mitä en halua edes määritellä. Se on just se, mistä aina puhutaan, että mitä se on? Siinä on kauheen vaikee tarttua ja sen eri ihmiset selittää niinku kauheen monella tavalla, mutta mää aina puhun niinku silleen, että mun mielestä monilukutaito on sitä, että sä osaat lukea eri tekstejä sä osaat lukea kuvaa sä osaat lukea liikkuvaa kuvaa. Mulla se on niinku tällöinen hyvin yksinkertainen selitys.” (K3)

”Eli se tarkoittaa kuitenkin mielestäni sitä, että sen perinteisen lukutaidon mistä me ollaan vuosikymmeniä ja vuosisatoja sen lisäksi pitää osata lukea ja yhä enemmän vaaditaan sitä, että sä osaat lukea kuvia graafisia ilmasuja kartoja tällöistä visuaalista informaatiota, mutta myös ääni-informaatiota ja painettua informaatiota teksti-informaatiota ja se, että ne yhdessä ei välttämättä tarkoita samaa, kun ne kaikki erikseen et pystyy erottamaan sen tunnistamaan sen ominaisuuden.” (K4)

Aineistosta nousi esille yksi muita laajempi käsitys monilukutaidosta. Se sisälsi perinteisen lukutaidon, medialukutaidon ja informaatiolukutaidon sekä eritieteen alojen sanastojen hallitsemisen:

”No se on siis tietenkin noi kaikki sisältyy edellä mainitut ja sitten siinä korostuu, että eri oppiaineissa on esimerkiksi ne omat omat tota ei nyt voi sanoa kielensä, mutta että opitaan kussakin oppiaineessa se oma oman niinku tieteenalan termistö ja sitä kautta sieltä just se on enempi semmoinen laajempi, että siinä kyllä matikankin osalta, että opitaan siihen käsitteistöön ja se on tavallaan jokaisen aineen opettajan niinku asia opettaa sitä monilukutaitoa, että ja just niinku tulkitsemaan sitä käsitteistöä ja sanastoa, mutta sitten se sisältää myös noi ja sitten peruslukutaidon, et se lähtee ihan sieltä, et ilman sitä hyvää peruslukutaitoa sää et voi saavuttaa hyvää monilukutaitoa.” (K5)

Myös kaikille opettajille monilukutaito oli käsitteenä tuttu. Haastatelluista lähes kaikki liittivät monilukutaitoon kyvyn tunnistaa ja lukea erilaisia tekstejä:

”Se on semmosta lukutaitoa tavallaan, et tiiät mistä mikä teksti on kyseessä, tiiät tavallaan, mikä se tavallaan tekstityyppi on tiiät minkälainen oletus on, että sen tyyppinen teksti on tavallaan ja tiiät, että missä se on esimerkiksi julkastu, mistä aiheesta kirjoitetaan ja miten kirjoitetaan ja kuka kirjoittaa.” (O5)

”No se tarkoittaa semmosta niinkon monenlaisia niinkon laajan tekstikäsityksen mukaisia tekstien lukutaitoa, eliikkä kaikenlaiset viestit, mitä ne sitten yhdessä pitää sisällään ääni, kuva liikkuva, kuva ja se teksti, että ymmärretään se sama, mitä sieltä tulee.” (O4)

”Joo no monilukutaito on sitä, että osataan lukea erilaisia tekstejä sen tekstin vaatimalla tavalla tekstilajin vaatimalla tavalla.” (O2)

Myös kyky lukea kuvaa ja liikkuvaa kuvaa mainittiin:

”Se periaatteessa on se tarkoittaa tietenkin vaikka vanhastaan tämmöstä tilastojen graafisten esimerkkien esitysten lukutaitoa ja muuta tämmöstä, mutta myös sitten nykyään se näkyy tonne ylioppilaskirjotuksiin asti, että on nää tämmöset liikkuvan kuvan analysointia, muun merkkimaailman analysointia.” (O3)

Monilukutaitoon yhdistettiin myös tieteenalojen sanastojen hallitsemisen:

”Sitten et se liittyy meillä niinkun kaikkiin tieteenaloihin myös tavallaan että mä ite aattelen näin että kun opetan äidinkieltä ja kirjallisuutta niin mä oon suomenkielen asiantuntijana ja kirjallisuuden asiantuntijana mutta sitten esimerkiksi joku maantiedon ja biologian opettaja on siinä monilukutaidossa ihan samanlainen toimija koska hän sitten sen oman tieteenalansa sanastoa ja käsitteistöä tuo ymmärrettäväksi että tavallaan miten se opsissakin on ajateltu kuvittelisin kyllä näin että se kuuluu ikään kuin meille kaikille opettajille että edustamme sitä oman tieteenalan

tämmöistä monipuolista lukutaidon opettamista tai et sitten sitä ainakin pitäs pyrkii sillä tavalla tuomaan niitä asioita esille että sitten myös ne käsitteet tulee ymmärrettäviksi ja tavallaan että olemme tavallaan jokainen sen oman alamme kielen asiantuntijoita myös.” (O1)

Vertailu osoittaa, että äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien käsitykset monilukutaidosta olivat yhtenäisemmät kuin kirjastoammattilaisten käsitykset. Kirjastoammattilaiset mainitsivat enemmän osa-alueita kuin opettajat. Opettajien vastauksissa korostuivat eri tekstit ja niiden hallitseminen, kun kirjastoammattilaiset taas ottivat huomioon myös eri lähteet ja kanavat. Kukaan opettajista ei maininnut peruslukutaito. Sen sijaan kaksi kirjastoammattilaisista liitti sen monilukutaitoon.

6 Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien sekä kirjastonhoitajien käsitykset koulun ja kirjaston välisestä yhteistyöstä

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset opettajien ja kirjastoammattilaisten koulun ja kirjaston välistä yhteistyötä koskevista käsityksistä. Tarkastelen käsitysten välisiä eroja ja samankaltaisuuksia. Pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiini.

6.1 Yhteistyö

Kuvatessaan koulun ja kirjaston välistä yhteistyötä jokainen kirjastoammattilaisista mainitsi kirjastoreitin. Yhteistyö pohjautui siihen:

”No meillähän on siis se kirjastoreitti on se pohja mihin meidän yhteistyö perustuu mutta meillä no sitten myös siitä laajenevia yhteistyömuotoja.” (K4)

”No mehän tehdään ihan hirveesti yhteistyötä koulussa. Meillä on kaiken runkona kirjastoreitti, mikä on se meidän semmonen systemaattinen juttu, minkä mukaan me pyöritetään kaikki vuosiluokat täällä.” (K3)

”Elikkä meillä on tollanen kirjastoreitti niminen säännöllinen yhteistyö oulun kaupungin koulujen ja oulun kaupungin kirjaston välillä.” (K2)

Myös yksi opettajista mainitsi kirjastoreitin:

”Oulun kaupungin nettisivuilta löytyy kirjastoreitti, että siellä on niitä tiedonhaun portaita ja näin, et se on se, mut sitten tärkeää on ja sitä on toteutettu just nyt esimerkiks kasiluokilla kirjastonhoitajan nää genre-esittelyt ja ja kirjavinkkaukset ja se oli just.” (O1)

Kirjastoammattilaiset korostivat tiedonhaun opetusta ja kirjavinkkauksia yhteistyömuotoina:

”No meillä on lukuvinkkaukset eli tämmönen niinku kirjallisuuteen liittyvä tuokiot on sitten koululla ja kirjastolla ja sitten nää tiedonhaun opetukset on sitte se toinen.” (K1)

”Kolmoset käy kirjavinkkauksessa, vitoset käy tiedonhaunopetuksessa, seiskat käy tiedonhaun opetuksessa tai kirjavinkkauksessa. Joissakin kirjastoissa ne käy kummassakin ja sit lukiolaiset käy kirjastovierailuilla et ne on mitä meillä sillain taataan ja toivotaan että se on koulujen minimi, mut sen lisäks meillä esimerkiksi vinkkauksia järjestetään koko koululle, että saattaa että vinkataan nää kirjastoreitin ulkopuolisetkin ryhmät.”(K3)

”Meillähän on Oulun kaupunginkirjastolla kaupungissahan on tää kirjastoreitti, jossa on sekä tiedonhankintataitoja että sitten lukemaan innostaminen että tokihan siihen sitten esimerkiksi mediakasvatuksen puolella sitten niin paljon tai mietitäänkin justinsa, mitä siinä ois se jako.” (K5)

Koulun ja kirjaston välistä yhteistyötä kuvatessa opettajista kaikki mainitsivat kirjavinkkaukset:

”Kirjastoyhteistyö lähinnä on ehkä sitä, että se on kirjavinkkauksia, että kirjastonhoitaja voi tulla tänne.” (O1)

”Niin kirjastoreittiin meillä on sitä tiedonhakua kirjaston puolelta ja kirjavinkkauksia.” (O2)

”Me tehdään kirjastovierailuja tonne lähikirjastoon varsinkin seiskojen pienempien kanssa ja siellä on sitten tämmöstä kirjavinkkausta.” (O3)

Esille nousi myös tiedonhaun opetus:

”Yläkoulussa hyvä oppia niinkun kirjaston käytön alkeet tiedonhaku, miten kirjaston tietokannasta haetaan kirjoja ja tota sitä opetellaan koulussa, mutta jos näin opettajan näkökulmasta se on etu, että sitä opettaa kirjastoalan ammattilainen, et siinä on eri henkilö ja sit oppilaat voi innostua siitä enemmän, kun toteutetaan eri ympäristössä sitä ei toteuteta siellä koululuokassa, vaan se toteutetaan siellä autenttisessa kirjastoympäristössä, missä voidaan lähteä sinne hyllyjen väliin vaikka hakemaan sitä kirjaa.” (O4)

”On ollu semmosia tiedonhakutehtäviä ja mun mielestä se on tosi tärkeätä meillä on ollu hyvää yhteistyötä lähikirjaston kanssa.” (O5)

”Aiemmin, kun kirjasto toimi tässä niin me käytiin myös tiedonhaun koulutuksessa eli kaikki seitsemännen luokan oppilaat kävi ja myös lisäluokan oppilaat, mutta tota nyt tää on ollu poikkeuksellinen tilanne, mut se varmaan tulee jatkumaan se yhteistyö.” (O1)

Lisäksi opettajat korostivat yhteistyöhön kuuluvan tutustumiskäyntejä kirjastoon:

”Me tehdään kirjastovierailuja tonne lähikirjastoon varsinkin seiskojen pienempien kanssa.” (O3)

Esille nousi myös kirjallisuusdiplomi:

”Kyllähän kirjaston kanssa on tuo kirjallisuusdiplomi yhteistyö on toiminu hyvin.” (O3)

Mainittiin myös kirjastohenkilökunnan keräävän luokille tarpeelliset kirjat:

”Kirjoja he voi sitten myös hakea tuolta lähikirjastosta ja sitten meillä on semmosta yhteistyötä, että me joskus keräämme, kun ei oo tarpeeksi jotain kirjaa ei oo meillä koulukirjastossa ja sitä on muuten vaikee saada, niin haalitaan niitä tavallaan eri kirjastoista joku tietty romaani, joka me halutaan yhteisesti käsiteltäväksi.” (O3)

Esille nousivat myös kirjastoammattilaisten opettajille järjestämät koulutukset. Samalla tavoin mainittiin koulutukset, joihin kirjastohenkilökunta ja opettajat osallistuvat yhdessä:

”Me koulutetaan opettajia just noissa tiedonhallinan asioissa.” (K3)

”Sitten meillä on yhteisiä, mitä me järjestetään opettajille ja kirjastoammattilaisille. Ei siis niin, että me koulutetaan, vaan me osallistumme myös yhdessä koulutuksiin.” (K3)

Toisin kuin Suorsan ja Huotarin (2014) tuloksissa tämän tutkimuksen aineistosta nousi esille kirjastoammattilaisten käsitys, ettei kirjaston ja koulun välisessä yhteistyössä ollut yhteisesti sovittua tavoitetta. Sen sijaan kirjastolla oli omat tavoitteensa:

”Totta kai on tavoitteena, että lapset ja nuoret pääsee lukemisharrastuksen pariin ja sen lisäksi näitä mediataitoja opastetaan sitten jo pikkasen isommille lapsille ja nuorille.” (K2)

”Meillä siis tavoitteena on, että kaikki Oulun peruskoululaiset pääsis käymään kirjastossa sen koulu-uransa aikana ja ekaluokkalaiset käy tutustumassa siihen lähikirjastoon ja saavat silloin viimeistään kirjastokortin monesti se hommataan ennen koulun alkua.” (K3)

”No kyllähän se on tietysti lukutaidon edistäminen ja tota ja siinä niin ja kaiken sen lukutaidon edistäminen ja sisältäen sen informaatiolukutaidon ja tiedonhankinta.” (K5)

Ainoastaan yksi opettajista kertoi koulun ja kirjaston välisessä yhteistyössä olevan yhteisesti sovittu tavoite:

”No se tavoite on lähinnä se, että kannustaa oppilaita lukemaan kirjallisuutta ja sit tutustumaan tiedonhakuun ja tämmösiin.” (O4)

Muut opettajat olivat sitä mieltä, että yhteisesti sovittua tavoitetta ei ollut:

”No tuossapa mä joudun sanomaan, että ei mun käsittääkseni. Saattaa olla musta esimerkiksi, että jos henkilökunta vaihtuu kirjastoissa, niin se on siihen saattaa tulla semmosia katkoksia, että muistan vielä jonkun tutun kirjastohoitajan, joka oli tuossa (paikka) ja tavallaan oli semmosta yhteistyötä enemmän, niin henkilöt vaihtuu niin, et yhteisesti sovittu ohjelma eipä taida olla.” O3

”Mä en tiedä ollaanko me ääneen ainakaan mitään tavoitetta laitettu, mutta aika pitkälle se yhteistyö nojaa siihen, mikä se on se polku.” (O2)

”Ei oo sovittu yhdessä.” (O5)

Varsinaista yhteistä suunnittelua kaikki kirjastoammattilaiset totesivat olevan melko vähän. Toisaalta esille tuotiin opettajilta tulevat toiveet:

”Ei oo tullu hirveen paljon toiveita, että tähän opsiin liittyen, mutta erityisesti joitakin näitä aihe tuota, että mistä haetaan tietoa. Sillon sitä miettii, että mitä haetaan ja esimerkkejä ja sitä kautta tai että mitä kautta tehtäviä tehdään sillä tavalla.” (K1)

”Useinkin tulee kouluilta toiveita, että minkä tyyppistä heillä ois niinku tähän opetussuunnitelmaan liittyen tarve elikkä tuo opetussuunnitelma on niinku kouluilla meillä ei oo kirjastolla omaa opetussuunnitelmaa, vaan ollaan se kasvatuskumppani ja tuota aina huomioidaan koulun puolelta tulevat toiveet.” (K2)

”No seki on vähän semmonen persoonakysymys, että jollakin voi olla hyvin tarkka ajatus siitä, että mikä se sisältö voisi olla ja jollakin voi olla jo selvästi vapaampi ajatus, mutta yleensä ne on semmosia yhteistyön tuloksia, että siinä sitten mietitään minkälaiset asiat siinä pitäisi tulla esille ja millä tavalla ja mitä välineitä siinä käytettäisiin ja niin poispäin että kyllä ne on enempi tai vähempi yhteisen suunnittelun tulosta että hyvin harvoin tulee semmosia tilanteita, että kovin eksakteja määritelmiä olisi miten se toteutetaan.” (K4)

Opettajien mukaan yhteistyön suunnittelua kirjaston kanssa ei ollut ollenkaan tai sitä oli hyvin vähän:

”Suunnittelu on kyllä loppujen lopuksi aika vähäistä, että varmaan niinkun nää kirjasto-opettajat ja lasten ja nuorten kirjastosta kirjastonhoitaja ilmeisesti, niin varmaan meillä kuitenkin on niitä säännönmukaisia palaveriteita, mutta mää en ehkä itse aattele, että se oikeen sinne koulun tasolle välttämättä sitten jalkautuu ja sitten sellaset niinku itse mä en nää oikeen tarpeelliseksi, että nyt opettajille kauheesti vinkataan jotain kirjoja. Eli mulla ei oo aikaa semmoseen, että mää menisin kuuntelemaan jotain kirjastonhoitajaa, (...) mutta et varmaan pitäisi niinku, jos aattelis sitä yhteistyötä, niin ehkä just sitä yhteistyötä, että et voiko kirjasto avautua vielä enemmän siis oppilaille ja oppilasryhmille.” (O1)

”Ei oikeestaan oo [yhteistä suunnittelua].” (O2)

”Sitä voisi olla sitäkin enemmän. Meillä on niinku muutaman kerran vuodessa tällöisiä tapaamisia, et taitaa olla syksyllä yks ja keväällä yks ja tota ja mut siinä on kyllä myös näin siinä on siis kirjastohenkilöstöä siis informaattikkoja ja kuolukirjasto-opettajia, et se on vähä tällöinen niinkö verkostoitumis ja tällöinen yhteinen niinkö tapahtuma, missä sitten jaetaan niitä toimivia käytänteitä hyviä vinkkejä ja se on tietysti hyvä koska, jos sä teet vaan yksin tai jonkun työparin kanssa niin sit aina muualta

saa uusia ideoita varsinkin, kun on tää koko oulu lukee juttu niin tota siinä on kivoja lukuhaasteita ja muuta niin siinä tavallaan tulee jaettua niitä kokemuksia.” (O4)

Vertailun perusteella äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien käsityksissä korostuivat lukeminen ja lukemaan innostaminen. Medialukutaidon ja informaatiolukutaidon opettamisesta keskustellessaan opettajien mainitsivat usein kirjat ja lukemisen hyödyt. Kirjastoammattilaiset toivat esille enemmän kirjastoreitin kuin opettajat. Molemmat osapuolet mainitsivat kirjavinkkaukset ja tiedonhaun opetuksen, mutta edellinen korostui hieman enemmän opettajien puheessa, kun taas kirjastoammattilaiset puhuivat enemmän jälkimmäisestä. Tämän voi nähdä kuvastavan opettajien ja kirjastoammattilaisten rooleja opetuksessa: kirjastoammattilaiset pitävät enemmän huolta tiedonhaun opetuksesta ja opettajat keskittyvät lukemisen opettamiseen ja siihen innostamiseen. Kukaan opettajista ei maininnut yhteisiä koulutuksia.

Useimmat opettajat olivat sitä mieltä, ettei koulun ja kirjaston välisessä yhteistyössä ollut yhteisesti sovittua tavoitetta. Kirjastoammattilaisista huomattavasti useampi osasi nimetä niitä. Yhteistä suunnittelua ei kirjastoammattilaisten mukaan ollut paljoa ja monien opettajien mielestä sitä ei ollut lainkaan. Opettajien ja kirjastoammattilaisten välinen yhteistyö ei siis ollut moniammatillista, sillä siitä puuttui yhteinen tavoite. Siitä puuttui myös yhteisöllisyys, kun yhteistä suunnitteluakaan ei juuri ilmennyt.

6.2 Yhteistyön edut

Koulun ja kirjaston välisen yhteistyön positiivisena puolena pidettiin sitä, että sillä tavoitetaan suuri joukko lapsia, joista voi tulla tulevaisuudessa kirjaston asiakkaita:

”No aivan valtavasti. Musta siinä on kirjastolle pelkkää plussaa se, että me tavoitetaan aivan äärimmäisen valtava joukko lapsia ja heidän kauttaan

heidän perheitään... Kansalaistaitojahan ne on, mitä me siinä yritetään niille lapsille niin ne tuo meille lainoja kävijöitä tapahtumiin se on kaiken pohja: tulevaisuuden asiakkaita.” (K3)

”Ei kirjastot toimi, et asiakaskunta on yhteinen ja sitä kautta me kirjastoihmiset päästään parhaiten siihen vaikuttamaan, koulun kautta.” (K5)

Opettajat mainitsivat kirjastokäyntien luovan oppilaille positiivisen tunnekokemuksen, joka kannustaa kirjastonkäyttöön:

”No mun mielestä juuri se, että jos oppilaat vie tuonne lähikirjastoon, niin se on jo kokemus ja tunnemuistiin jäävä käynti ja että, jos joku eri ihminen kertoo sitten tota kirjallisuudesta kuin opettaja niin se voi olla ihan hyvä juttu, että kaikki ovat tavallaan niinkun kirjojen ystäviä.” (O3)

Useimmat opettajat ilmoittivat yhteistyön positiiviseksi puoleksi sen, että he saivat kirjastolta tukea omaan työhönsä:

”No onhan se positiivista tavallaan, et minä en opeta kaikkee, vaan sitten saahaan niinku vierailija se on vaihtelua niinku oppilaille.” (O2)

”No tietystihän on opettajana kuitenkin se, että ei tarvi huolehtia itse kaikesta, vaan siihen saa niinku tukea siihen työhön.” (O4)

”Sieltä tulee tavallaan aikuinen ihminen, joka on lukenu niitä kirjoja osaa vinkata uusia kirjoja koska itehän ei pysy välttämättä mukana siinä tavallaan kaikessa kirjapaljoudessa, että saahaan justiinsa tavallaan uutta tietoa uusista kirjoista.” (O5)

Opettajat olivat tyytyväisiä siihen, ettei heidän tarvinnut tehdä itse kaikkea opetusta. Erikseen mainittiin ammattitaidon jakaminen:

”No sen, että kirjasto voi jakaa sen oman ammattitaitonsa ja tietoutensa sitten näille nuorille ketä me opetetaan.” (O2)

Asiantuntemuksen jakaminen otettiin esille myös kirjastoammattilaisten puolelta:

”No se siinä ainakin on, että voi kaikkien asiantuntemusta käyttää ja pitäskin osata käyttää kaikkien asiantuntemusta, kun kaikkien ei tarvi. Tää on niinku sanoinikin tossa niin laaja alue, että kukaan ei voi hallita sitä koko kenttää eli silloin jokaikistä osapuolta hyödyttää se, että sitä asiantuntemusta hyödynnetään ja mietitään yhdessä niitä asioita, et kyllä siihen kaikkia tarvitaan ja niinkun vielä huomattu, että aina tulee jotain uutta, jota yhtäkkiä havaitaankin, onko me tarpeeksi käsitelty tälläisiä asioita, että et siihen kyllä tarvitaan kaikkien näkemystä ja asiantuntemusta.” (K4)

Kirjastoammattialaset kehuivat kirjasto-opettajaverkoston ja siinä toimivaa kommunikaatiota:

”Jokaisessa oululaisessa koulussa ja siellä on myös kirjasto-opettaja niin siinä on jo meillä semmonen verkosto, millä me saadaan niinku tosi helposti sitä informaatiota sinne läpi ja se, että me voidaan olla mukana siinä.” (K3)

Myös kirjastoreitin toimivuutta kiiteltiin:

”Mun mielestä tää kirjastoreitti yleensä niin sehän on on tosi hienoa, että se ottaa huomioon tän koko koulu ajan ja siihen on mahdollisuus, niin se on tosi hieno niinku tällainen palvelu, mikä on olemassa ja luotu että, mutta mutta sitten on tosiaan semmonen portaittain ja sitten on luotu paljon materiaalia verkkosivuille mitä nyt päivitetään.” (K1)

Lisäksi esille nousi olemassa oleva vierailuperinne koulun ja kirjaston välillä:

”Elikkä siinä on sillä tavalla jo hyvä tällänen perinne, jota jatketaan. Koulut tietävät ottaa yhteyttä kirjastoon ja ja tulevat niinkö näiden suunnitelmallisten luokkakäyntien lisäksi vielä ylimääräisillekin käynneille ja tota se yhteistyö on sellasta hyvinki toimivaa ja tuota arkipäivästä, mut sitten kuitenkin isojen asioiden äärellä ollaan.” (K2)

Opettajat mainitsivat kirjavinkkausten toimivan erityisen hyvin. Vinkkaukset saivat kehuja monipuolisuudestaan ja osallistavuudestaan:

”Mulla viime viikolla kasiluokille niin tuota täytyy sanoa, että se oli kehittynyt todella paljon, et se oli erinomainen, et siinä oli tota siinä oli pieniä trailereita elokuvista ja sitten kirjatrailereita ja se oli hyvin elävä sillä lailla sitä aika moni oppilaat pysty sitten samalla myös lainaamaan kirjoja, et se oli erinomainen.” (O1)

”Kirjavinkkaus niin ne on ollu just semmosia, että ne on ollu semmosia osallistavia ja sitten tuota noin niin niissä on käytetty esimerkiksi justinsa on ollu kuvallisia elikkä sitä ei oo vaan luettu tekstejä vaan siellä on näytetty vaikka youtubesta videoita ja niin edespäin, että ne on ollu tosi niinku että oppilaat tykkää niistä.” (O5)

Positiiviseksi puoleksi mainittiin myös sen, että kirjastokäynneillä oppilaille samalla tulivat tutuiksi eri ammatit:

”No just sen, että esimerkiks kirjastolta tulee joku siinä tulee ammatit oppilaille kans tutuksi erilaisen ammattiryhmän ihmiset tutuksi.” (O5)

Verrattaessa äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien ja kirjastonhoitajien käsityksiä yhteistyön positiivisista puolista opettajien käsityksissä korostui se, miten he saivat kirjastolta tukea omaan työhönsä. Kirjastoammattilaisten käsitykset yhteistyön positiivisista puolista erosivat toisistaan, mutta useimmin mainittiin yhteistyön tuottavan lisää asiakkaita kirjastolle. Molemmilta puolilta ainoastaan yksi haastatelluista toi esille

asiantuntemuksen jakamisesta. Opettajien käsityksissä korostuivat oppilaille koituva hyöty. Kirjastoammattilaiset taas korostivat enemmän kanssakäymisestä opettajien kanssa ja kirjastolle koituvaa hyötyä. Sekä opettajat että kirjastoammattilaiset tarkastelivat yhteistyötä oman instituutionsa kannalta eivätkä nostaneet esille toiselle osapuolelle koituvia hyötyjä. He eivät siis olleet perillä yhteistyön kaikista puolista.

6.3 Aktiivisuus yhteistyössä

Yhteistyössä kirjaston aktiivisempana osapuolena näki usea kirjastoammattilainen:

”No jossakin tuntuu, että kirjasto on aktiivisempi että me tehään aika paljon aineistoja esimerkiks verkkoaineistoja tähän liittyen ja ne on ihan uusiakin aineistoja, et kirjasto tarjoaa aika aktiivisesti koulun puolelle, et riippuu tietenkin siitä, että voi olla tällaisia alueellisia eroja vähäsen.” (K4)

”Yleensä, jos ajatellaan sitä koko kaikkia luokkia vaikka seiskoja tai lukiota kyllä se niin on, että kirjasto on se alotteellisempi.” (K1)

”Seki varmaan riippuu hirveenä koulusta ja kirjastosta, että mut kyllä mä sillain sanon, että kyllä kirjaston pitää olla tota olla niinkun tavallaan aika aktiivinen itekin, että koululla on hirveen paljon tai sit se on hyvin hektinen se koulun elämä.” (K5)

Esille kuitenkin tuotiin myös käsitys koulusta ja kirjastosta yhtä aktiivisina:

”Täällä ainakin toimii kyllä molemmin puolin, että sekä ehdotellaan aikoja että on sitten tällanen pitkä yhteistyöperinne, niin opettajat tietää jo sitten tiedustellakin ja tuota ehdotellakin tällaisia käyntejä.” (K2)

”Mä luulen, että se on aika 50/50 ja sitten meillä on tietenkin yli 50 koulua. Niitä on täällä 70 toimipistettä niin totta kai se vaihtelee ja meillä on sit kouluja, jotka haluais ihan hirveesti tehdä meidän kanssa kaikenlaista ja pyyntöjä tulee valtavasti, että ei pystytä aina kaikkeen sitten tarttumaan,

mutta sitten meillä on kouluja joita joudutaan herätteleen ja muistutteleen, että et se on tosi paljo opettajakohdasta.” (K3)

Kukaan kirjastoammattilaisista ei pitänyt koulua selkeästi aktiivisempänä osapuolena.

Valtaosa opettajista piti koulua aktiivisempänä osapuolena koulun ja kirjaston välisessä yhteistyössä:

”Kyllä mää ehkä koen, että koulu pyytää tai kysyy tällästä enemmän, mutta toki sieltäkin tulee sitten niinkun no juuri tätä sähköstä informaatiota, että ois tarjolla sitä ja sitä.” (O3)

”Koululta pyydetään [aktiivisemmin yhteistyötä].” (O2)

”No mää oon sitä mielä, että koululta pyydetään ainakin tän oman kokemuksen perusteella. Totta kai nykyään, kun netistä löytyy kaikki tieto niin siellä on varmasti sitä tätä ja tuota tarjolla.” (O5)

”No se on meillä ollu ehkä vähän, että se on fifty fifty, että jos täältä ei ala kuulua niin yleensä kirjastosta voidaan ottaa yhteyttä tai usein miten no niinkin päin, et sitten me otetaan yhteyttä, et me nyt vaikka sen kirjavinkkauksen.” (O1)

Yksi opettajista taas koki kirjaston olevan aktiivisempi osapuoli:

”Kyllä mun kokemus on se, että näis kouluis, missä mää oon ollu niin kirjasto on ollu aktiivisempi, kun koulu, mutta niinkö kirjastolta saa aina, kun itse ottaa yhteyttä niin kyl sieltä sitte niinku palvellaan, että tota se on tämmöstä molemmin puoleista, et kyl sieltä yleensä sit vinkataan, jos tulee joku ajankohtanen juttu, että sitten on tieto meilläkin.” (O4)

Vertailu osoittaa, että lähes kaikki kirjastoammattilaiset kokivat kirjaston olevan aktiivisempi osapuoli yhteistyössä, kun taas lähes kaikki äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat pitivät koulua aktiivisempänä. Kuten yhteistyöstä koituvien hyötyjenkin

kohdalla, myös yhteistyössä osoitettua aktiivisuutta opettajat ja kirjastoammattilaiset saattavat tarkastella lähinnä oman instituutionsa näkökulmasta. Tällöin osa toisen tekemästä työstä saattaa jäädä huomiotta ja oma työpanos tuntua aktiivisemmalta.

6.4 Yhteistyön kehittäminen

Parannettavaa nähtiin olevan opetuksen sisällöissä. Kirjastoammattilaisten mielestä niitä tulisi terävöittää ja suunnitella yhdessä:

”Ehkä niitä opetussisältöjäkin terävöittää, että mitä ne mitä me tehdään ja tarjotaan se on varmaan se tärkein asia. Sit ylipäättään sen kohderyhmän tarpeitten tunnistamista. Pysyä perillä siitä, mitä siellä koulupuolella tapahtuu koska kaikki teknologia-asiat menee osassa kouluja hyvinkin nopeesti eteenpäin ja pitkälle ei tosiaankin kaikkialla ja opettajakohtastahan se on pedagoginen vapaus, mutta mut se, että pysyä niinku jotenkin ajantasalla siitä opetuksen suunnasta ja pedagogisesta jutuista niin se on haaste meille aina.” (K3)

”No ehkä lähinnä sen median puolelta löytää niitä, että toki se on varmaan niinko kehitetään sitten kouluillakin mietitään niitä asioita, että mitä siihen, mutta että sen osalta.” (K5)

Samoin toivottiin, että koulun ja kirjaston välistä kommunikaatiota parannettaisiin. toivomuksena oli myös, että lasten omat toiveet voitaisiin ottaa opetuksessa paremmin huomioon.

”Onhan se aikatauluttaminen aina vähän semmonen asia, jossa on aina kehitettävää ja *viestinnän*. Varsinkin semmosessa tilanteessa, että se ei oo sitten tälläin samoissa tiloissa.” (K5)

”Ylipäättään viestintää pitää aina muistaa tehdä se on semmonen jatkuvasti kehitettävä asia.” (K3)

”Noo ehkä siinä vois olla enemmän vois sanoa itse enemmän toiveita aiheitoiveita, vaikka liittyen harrastuksiin tai vois myös senkin sanoa, jos ei oo mitään, että niinko otettais huomioon paremmin yksilölliset toiveet ehkä se vois olla yks suunta, koska sitä kautta yleensä se motivaatiokin on korkeampi, kun huomaan, että että pääsee hakemaan jostain mielenkiintosesta itselle mielenkiintosesta aiheesta.” (K1)

Lisäksi haluttiin enemmän ja tiiviimpää yhteistyötä sekä yhdessä suunniteltu ja kirjattu suunnitelma:

”Paremmiin vois kirjastokin nivoutua tähän opetussuunnitelman mukaseen yhteistyöhön ja tuota tälläseen luovaan oppimiseen ja tuota se mediakasvatus on sellanen asia, missä on tosiaan vielä paljon tehtävää, että sitä varten vois olla vaikka ihan tämmönen oma oppitunti tai jopa vapaa-ajalla tarjottava tällänen seminaarityyppinen sekä huoltajille että opiskelijoille.” (K2)

”Meillä ei vielä ihan sellasta pitkälle menevää suunnitelmaa ole, että kyllä se vaatii melkeen sen kirjatun ja yhdessä mietityn suunnitelman, että muuten se jää helposti hajanaiseksi, et sitä varmaan tehäänkin koko ajan, et mennään siinä eteenpäin mutta siinä on varmasti vielä aika paljon tekemistä.” (K4)

Myös opettajien toivomuksissa oli enemmän ja tiiviimpää yhteistyötä sekä enemmän yhteistä suunnittelua:

”Niin, että ois hyvä ensin vaikka yhdessä suunnitella ja miettiä, että mikä ois kirjaston panos ja miten koulu ja joku semmonen yhteinen niinku vuosikello niin sanotusti.” (O2)

”Varmaan tää, että vielä tiiviimpi yhteistyö ja myös niinpäin, että sieltä koululta oltas ja siis toki ollaankin aina yhteyksissä, mut seki voi olla tämmönen, että se ei siihen koulun vuosikelloon sidottu sit siellä on tapana syksyllä käyttää ne oppilaat kirjastossa, et se on sitten se näin

kevätkaudella ei ole sitä semmosta kirjastokäyntiä tavallaan se on siellä tämmösissä koulun rakenteissa varmaan se juttu, et se vois olla niinkun ympäri lukuvuoden sitä yhteistyötä.” (O4)

Esille nousi myös tarve saada lisää aikaa opetukseen ja helpotusta sen aikatauluttamiseen:

”No kyllä se on just sitä, että meiän pitäs saada jotenkin strukturoitua sitä aikaa ja että että niinku me saatas jotenkin niinku vaikka se 75 minuuttia varattua niihin opetuksiin.” (K3)

”Onhan se aikatauluttaminen aina vähän semmonen asia, jossa on aina kehitettävää.” (K5)

”No se on aika haastavan lyhyt aika, että aiemmin se oli vähän pidempi se aika, että sillon ehkä ehtii tekemään enemmän. On niitä kirjastoreitissä on niitä mobiilitehtäviä muistaakseni ollaan niitä niille on ollu enemmän aikaa sitte, että nyt sitte yritetään pärjätä tällä, mikä on kuitenkin, että on se mahdollisuus.” (K1)

Myös opettajat näkivät kehitettävää aikatauluissa:

”No niinku tälläsenä, mitä se meillä on ollu, meillä ei ei oo ollu mitään ongelmaa. Tietenkin tavallaan aina ne aikataulut, että jos me ehotetaan jotain tiettyä, niin ei se välttämättä aina sovi heidän aikatauluihin, mutta oon ihan tyytyväinen.” (O5)

Kehitettävää nähtiin myös kirjastoammattilaisten ammattitaidossa ja kirjavinkkauksiin toivottiin myös tietokirjoja:

”Sitten oppilas tulee, että ei sieltä mitään löytyny, vaikka mä kysyin informaatikolta niin kyllä se tuntuu aika karmealta, että mun mielestä

pitäis enemmän vielä olla sitä, että kirjastolla pitäis olla resursseja siihen, että heillä on siellä ammattitaistosta henkilökuntaa, joka on palvelemassa ihmisiä.” (O1)

”Just sitä, että tuota rohkeemmin vielä tuolta kirjastosta sitten niin ei pelkästään kaunokirjallisuuden vinkkaamiseen, vaan myös tietokirjallisuutta vinkkaamaan tänne.” (O1)

Yhteistyöhön toivottiin myös lisää kirjastovierailuja ja kirjailijavierailijoita kirjastoille. Lisäksi koulun ja kirjaston viestinnässä koettiin olevan parannettavaa:

”No mä luulen, että tuota niitä vierailuja vois olla usemmallakin ikäluokalla, ettei se sitten jää noitten seiskojen ja vielä kasien varalle, että kyllä siellä vois vierailla useamminki ja ehkä myös tommosta kirjailijavierailua siinä vois olla.” (O3)

”Eikä aina meille niinkun tietyt ehdotukset aina edes tule sitten. Jaha, Sofi Oksanen oli kaupungissa. No sen lukee jostain kalevasta, mutta meille ei oo välttämättä se tieto tullu ja tosiaan niin se esimerkiksi just tollaset kirjailijavierailut kirjastossa vois tulla montakin koulua.” (O3)

Vertailu osoittaa, että käsitykset yhteistyön kehityskohdista muistuttivat melko pitkälti toisiaan. Sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat että kirjastoammattilaiset toivoivat, että yhteistyötä olisi enemmän ja se olisi tiiviimpää. Molemmilla puolilla nousivat myös esiin toiveet vierailujen aikatauluttamisen helpottamisesta. Kirjastoammattilaisten puolella kuitenkin nousi esiin tarve terävöittää ja parantaa opetuksen sisältöjä. Tähän opettajat eivät maininneet olevan tarvetta. Useampi kirjastoammattilainen oli myös sitä mieltä, että koulun ja kirjaston välisessä viestinnässä olisi parantamisen varaa. Kirjastoammattilaiset pitivät yhteisen suunnittelun lisäämistä hieman tärkeämpänä kuin opettajat. Tämän voi nähdä sopivan yhteen sen kanssa, että kirjastoammattilaiset kokivat sisältöjen kehittämisen tarpeelliseksi, eivätkä olleet sitä mieltä, että medialukutaidon tärkeimmät osa-alueet painottuivat kirjaston opetuksessa.

6.5 Yhteistyön esteet

Koulun ja kirjaston välisen yhteistyön esteiksi useimmat kirjastoammattilaista nimesivät ajan puutteen:

”No ei siinä hirveesti esteitä. Ehkä joskus voi ajatella että osa opettajista ei ehkä syystä tai toisesta... voi olla kova kiire, että on paljon muuta ohjelmaa.” (K1)

”Just toi aikapula, aika se, että koulut on tosi tiukilla. Niillä on hirveesti opettajilla uusia asioita, mitä pitää omaksua. Se kilpailu siitä siitä ajasta.” (K3)

”Se on yks kyllä kansa kieltämättä ajan puute ja resurssien puute meidän puolella.” (K4)

Samoin moitittiin koulun ja kirjaston aikataulujen yhteensovittamisen vaikeutta:

”Niin niin tota kaikki semmoset käytännön asiat niinku lukujärjestukset ja aikataulut ja kaikki tälläset on yllättävän niinku joskus vaikeita toteuttaa.” (K4)

”Että oon ymmärtäny, että on paljon ohjelmaa. On joskus aika haastavaa sopia niitä aikoja varsinkin, jos tulee pieniä muutoksi jommassakummassa päässä.” (K1)

”Tietenkin semmonen onhan se aikatauluttaminen aina vähän semmonen asia, jossa on aina kehitettävää.” (K5)

Myös opettajat nostivat esille ajan riittämättömyyden:

”No sehän se on, että [aikaa ei ole tarpeeksi] tai tietenkin, jos sen ottaa osaksi niin voihan se olla, että sille löytyy resursseja, mutta miksipä ei vaikka joku sähköposti viestittely toimi semmosena.” (O2)

”Tietenkin tavallaan aina ne aikataulut, että jos me ehotetaan jotain tiettyä niin ei se välttämättä aina sovi heidän aikatauluihin.” (O5)

”Aina sitten pitää niinkun miettiä, että kuka voi tehdä niinkun vaikka sen seuraavan oppitunnin ohjelman ja sitten, kun siihen ei saada sijaisia niin

sitten sen pitää jonkun toisen kollegan oman työnsä ohella hoitaa esimekiks kaks luokkaa niin ne on niinku isoja juttuja.” (O1)

Kirjastoammattilaiset toivat myös henkilökuntaresurssien riittämättömyyden esille:

”Sitten tuota täällä kirjastossakin on niin, että henkilökunta resursseja on rajallinen määrä.” (K1)

”Se on yks kyllä kansa kieltämättä ajan puute ja resurssien puute. Meiän puolella toimenkuvat on laajentuneet kauttalinjan, melkeen vois sanoa ja paljon on tullu uusia semmosia asioita, joita ei vielä oo ollukkaan.” (K4)

”Aikataulut ja ne resurssit on varmaan niinku molemmin puolisesti ne on suurimmat.” (K5)

Esteeksi nähtiin myös opetussuunnitelman jäykkyys, joka ei anna paljon varaa kirjaston opetukselle:

”Oikeestaan mää käyttäsin sanaa hidasteita, että toki siinä on tämmönen koulun opetussuunnitelma on varmasti tosi tiukka ja niitä tälläsille kirjaston tuokioille varattuja hetkiä on tosi vähän.” (K2)

”Tietysti heillä on aika tarkka se, oon ymmärtäny, se opetussuunnitelma.” (K1)

Valtaosa opettajista moitti myös aikataulujen yhteensopimattomuutta ja opetussuunnitelmaa liiallisesta jäykkyydestä:

”No se on varmaan se se on taas ehkä koulusta johtuva. Meillä siis esimerkiksi ne koulupäivän rakenteet on semmosia, et jos siellä on se äidinkieli aamulla tai iltapäivällä tai jossakin niin sit se on se pieni aikaikkuna millon pitäs sitten käydä.” (O4)

Esteenä koulun ja kirjaston väliselle yhteistyölle yli puolet opettajista nimesi liikkumisen koulun ja kirjaston välillä:

”Varmaan se, että et sitten, jos aatellaan, että lähdetään täältä niinkun liikuttelemaan isoja massoja tuonne kirjastoon, niin se on sillain työlästä.” (O1)

”No matkat. Meillähän ei esimerkiksi osalla oppialista, kun ne tulee tuolta 20 kilometrin päästä, niin ei oo pyörää sitten, kun mehän käydään pyörällä siellä kesken päivän ja se välimatka on se suurin on este, mutta minä olen sitä mieltä, että esteet on tarkoitettu ratkaistaviksi.” (O5)

”Tavallaan pitäis niinkö ehkä koulullakin olla enemmän sellasta pelivaraa ja liikkumavaraa siinä, jos me lähdetään vaikka sieltä etäältä tulemaan keskustaan, että meillä on ihan oikeesti niinko ruhtinaallisesti aikaa, että meillä on tunti matkustamiseen ja toinen tunti siellä kirjastossa oleiluun.” (O4)

Myös kirjastoammattilaiset mainitsivat koulun ja kirjaston välimatkan:

”Tämä tuota välimatkakin tuo omat kuviot ja tuota niin niistä huolimatta välillä on ollu hyvää yhteistyötä molemmin puolin.” (K2)

”Kaikki tälläset on yllättävän niinku joskus vaikeita toteuttaa ja kulkemiset ja näin, et vaikka nää verkkoaineistohan meillä kuitenkin paikkaa sitäkin, että kaikki ei pääse aina paikan päälle.” (K4)

Esteenä pidettiin myös opettajien asenteita ja motivaation puutetta:

”No tietenkin pitää olla kiitollinen siitä, että pääsee sinne paikan päälle ja opettajat niin vaihtelevasti osallistuu tähän niinku tiedonhaun opetuksen aikana luokassa kokisin sen positiivisena, jos opettaja olis aktiivinen ja osallistuis mukaan. Se, että mikä se opettajan motiivi, että jos he aina eivät ole paikalla niin se voi olla toki, että heillä on muita tärkeitä tehtäviä, mutta toisaalta se voi myös olla sitä, että voiko, että nyt ei tarvi olla paikalla.” (K1)

”Se, että nähdäänkö kirjasto tärkeänä yhteistyökumppanina niin kyllä sen eteen pitää ja saa tehdä töitä, että aikasemmin me ollaan oltukin aika semmonen itsestään selvä yhteistyökumppani koululle mää oon ainakin huomannu että semmoseen me ei voida enää turvautua niin, että kyllä meidän on niinku pidettävä huoli niistä asiakkaista ja pidettävä itsestämme meteliä, että me niinku pysytään siinä matkassa mukana.” (K3)

Lisäksi esiin nousi opetukseen vaadittava lisäkoulutus. Sen hankkiminen vaatii aikaa:

”Sekin, että mekin tarvittais sitä koulutusta erilaisiin asioihin liittyy just medialukutaitoon ja monilukutaitoon, että tota se on just semmonen kyllä asia, jota pitää miettiä, miten ne ajan ja resurssit saa riittämään kaikki.” (K4)

Esteenä pidettiin myös suunnittelun puutetta ja henkilökunnan tiuhaa vaihtumista:

”Semmonen yhteisen neuvonpidon ja konferenssin pitäminen vois olla paikallaan niin sitten ja sitten, että nimetä yhteistyöhenkilö juuri sitten, että kuka ois koulussa se kirjastovastaava ja vastaavasti miksei kirjastossa vois olla semmonen henkilö, kun on koulupoliiseja niin miksei vois olla niinkun koulukirjastonhoitaja, joka niinkun johon voidaan ottaa yhteyttä. Niinkun mä sanoin, kun henkilöt vaihtuu niin se aina vähän menee sitten vähän no en mä nyt tiedä ongelmalliseksi, mut pitää taas tutustua uudestaan.” (O3)

Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien ja kirjastoammattilaisten yhteistyön esteitä koskevissa käsityksissä oli paljon samaa. Koulun ja kirjaston välisen yhteistyön esteitä olivat useimpien opettajien mielestä liikkuminen koulun ja kirjaston välillä sekä aikataulujen yhteensovittamisen vaikeus. Kirjastoammattilaiset mainitsivat opettajia enemmän esteitä. He moittivat henkilöhenkilökuntaresurssien vähyyttä, tiukkaa opetussuunnitelmaa, aikapulaa ja vaikeuksia löytää opetukselle aikoja, jotka sopivat

kaikille osapuolille. Muutama mainitsi opettajien tavoin välimatkat. Myös opettajien asenteet kirjaston tarjoamaa opetusta kohtaan nousivat parin kirjastoammattilaisen mielestä esteiksi. Opettajilla ei vastaavanlaisia käsityksiä esiintynyt. Informantit miettivät siis esteitä lähinnä oman instituutionsa näkökulmasta.

6.6 Vastuu medialukutaidon ja informaatiolukutaidon opettamisesta

Vastuu medialukutaidon ja informaatiolukutaidon opettamisesta jakautui kaikkien kirjastoammattilaisten käsitysten mukaan kirjaston, kodin ja koulun välille:

”No kirjasto, koulu, koti. Koulu varmaan ja koti on tärkeitä kans, mutta että opettaa niin ehkä se kotona varmaan keskustelelee ja käydään läpi ja tietenkin yhdessä oppia niissä, että miten vaan pystytään, mutta koulu on tietenkin yks tärkein ja kirjasto, että kaikille kuuluu mun mielestä se vastuu.” (K1)

”Totta kai se on semmonen yhteisvastuullinen tehtävä koulun ja vanhempien ja tuota kirjaston ja siinä on kolmannen sektorin toimijoita ja tälläsiä tuota ihan ihan tuota no valtionkin toimijoita, joita siinä sitten osallistuu ja on mukana, että tuo on semmonen niinko kasvatustehtävä, jota tota pitäis paremmin hoitaa, kun mitä se nykyään on tehty.” (K2)

”Mää nään, että se on kirjaston tehtävä myös, mutta se on totta kai myös opetuksen tehtävä, että se on työtä, mut mä tiedän, että joillakin kirjastossa on vähän sitä asennetta, että se on opetuksen tehtävä ja se ei kuulu meille. Mää niinkun nään sen aivan ehdottomasti meidän ydintehtävänä sekä lapsille nuorille että aikuisväestölle, että ilman muuta se on tärkeitä.” (K3)

Opettajat taas näkivät vastuun pääasiassa olevan koululla ja eri aineiden opettajilla:

”No se on mun mielestä kaikkien oppiaineitten opettajien tehtävä, että kuitenkin ne tekstit mitä mediassa on niin siellä on kaikkiin oppiaineisiin liittyviä aiheita.” (O2)

”No meillä on tietenkin äikän opettajat, äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat ja sitten tota noin niin meillähän myös tota medialukutaitoa käydään tota noin vaikka jossain tietotekniikassa tietotekniikan kursseilla kanssa.” (O5)

”No koulun sisällähän meillä on eri oppiaineet niitä voi olla läpäisy aineinakin sitten, että mutta äidinkielessä historia yhteiskuntaoppi, joissa ne tulee varsinkin painotetusti esille ehkä ei niinkää kuvataiteessa ei siellä niin.” (O3)

Myös vanhempien vastuu nostettiin koulun ja opettajien vastuun rinnalle:

”No mää ite aattelin näin, et se on ehdottomasti koulun tehtävä ja se on vanhempien tehtävä ja tuota se voi olla myös isovanhempien tehtävä sitä vois kuvitella, että se vois olla myös jos perheessä on useampia lapsia se vois olla vaikka sisarustenkin tehtävä.” (O1)

Suurin osa kirjastoammattilaisista näki tiedonhankinnanopetuksen ja aineistojen tarjoamisen liittyvän kirjaston rooliin opetuksessa:

”Joo no kyllä siis no tiedonhankintataidot tietenkin ja sitten tietenkin meidän kirjaston käyttöön liittyvä.” (K5)

”No tietenkin ajatellen sitä, mikä on se kirjaston ydintehtävä eli se liittyy aineistoihin ja tiedonhankintaan ja tiedonlähteisiin, että se on se yksi ydintehtävä, mutta se, että kirjastokin menee sinne e-aineistojen ja verkkomailman puolelle joskin niissä asioissa eli silloinhan se on sitä kirjaston ominta aluetta.” (K4)

”No se tehtävä on laajentunu ja muuttunu, että tulee enemmän ja erilaisia kanavia käyttää tuota ja hakee tietoa ja olla vuorovaikutuksessa. Kirjaston rooli mun mielestä vois olla vähän isompi eli eli pitäis olla vähän rohkeempi ja mennä enemmän myös sinne sosiaalisen median puolelle, koska se on yks tapa, jota mun mielestä meidän kirjastoreitissä ei niinku välttämättä käsitellä niitä, että tuota ilmiöitä välttämättä ollenkaan.” (K1)

Esiin nousi myös käsitys kirjaston roolista kansalaisdemokratian edistäjänä:

”Elikkä kirjaston tehtävä on laajempi, kun mitä se tuota mitä se tällä hetkellä on toteutettu ihan näin väittäisin elikkä tuon uuden kirjastolain myötä on tullu vaikkapa kansalaisdemokratian edistäminen kirjaston toiminnaksi.” (K2)

Kirjaston rooliin liitettiin myös mediakriittisyyden opettaminen:

”Mehän ollaan niinku kans mediakanava niin niin, että siinä ja sitten se, mitä ainakin opettajilta ollaan kysytty noissa meidän koulukirjastotapaamisissa viimeksikin se on just se mediakriittisyys, et just erilaisten medioitten meillä on kuitenkin aika on lehtimediaa ja on kirjallisuutta ja on erilaisia tietokantoja ja muuta niin tota joo niitten puolelta.” (K5)

Yli puolet opettajista mainitsi kirjastolla olevan rooli medialukutaidon ja informaatiolukutaidon opettamisessa. Kysyttäessä kaikki myönsivät kirjastolla olevan opetuksessa rooli, mutta se oli melko vähäinen:

”No kyllähän no tietysti voi niinkun kirjastolaitos näyttelyillään ja muilla kirjasto niinkun tarjoaa asioita ja tavaraa mutta voihan sinne myös saada tuoda semmosta valistusta.” (O3)

”Niin mä luulisin, että siellä on ammatti-ihmisiä, että he voisivat ottaa sitä rooliä ehkä vähän niinkun pontevamminkin, et se kirjasto olis enemmän semmonen kohtaamispaikka ja sellanen, et siellähän vois olla sellasia esimerkiks jollekin luokka asteelle suunnattuja tälläisiä jotakin tempauksia tai tapahtumiakin.” (O1)

”Totta kai esimerkiksi siellä kirjastossa ja niin edespäin ja sitten kyllä mun mielestä aika moni niinku tavallaan monipuolisesti, kun tässä just oli näitä

näistä seksuaalirikoksista Oulussa puhuttu niin kyllähän tavallaan lähes joka aineessa on jollakin tavalla käsitelty aihetta.” (O5)

Moni opettajista näki kirjaston roolin olevan aineistojen tarjoaminen:

”[Kirjaston tehtävä on] tuoda saataville.” (O2)

”On varmaan vähemmän siinä mielessä, että kirjastosta sitten käydään hakemassa niitä teoksia siellä ehkä käytetään nettiä tuskin nykynuoret enää kuuntelee kirjastossa musiikkia tai lainaa videoita. Ne on näitä suoratoistopalveluita, joissa ne et on aika vaikea nähdä, mikä se voisi olla se kirjaston tarjoama mut se ois just tätä tiedonhaun oppimista, koska sekin on taas taito, jota he tarvitsevat peruskoululainen ei vielä niin hirveesti sitä tarvi, mutta sit toisella asteella siellähän tarvii.” (O4)

Usean kirjastoammattilaisen mielestä rajat koulun ja kirjaston roolien välillä olivat epämääräiset ja vaikeat hahmottaa:

”Niin tätä me ollaan just monesti mietitty: mikä se työnjako voisi siinä olla, mutta kyllä oon huomannu sen, että kyllähän kirjaston henkilökunnan osaaminen tässä asiassa on paljon parempaa, ku opettajien, että mää en oikeen tiedä, että mihin sitä rajaa sitten ruvettais vetään, koska me ollaan koulutettu opettajia ei sekään meillä totta kai koske ihan koko henkilökuntaa, mutta meitä, jotka näiden asioiden kanssa tehään hommia kyllähän se meille on se osaaminen, että kun aikasemmin meillä oli tosi tiukasti se silloin sanotaan vaikka kymmenen vuotta sitten, että kirjasto opetti kirjastotietokantaa ja koulu hoiti verkkotiedonhaun, mutta ei se enää päde tämä jako, että kyl mä koen, että meidän pitää ottaa yhä enemmän vastuuta siitä verkkotiedonhaun opettamisesta ja siitä informaatiolukutaidosta.” (K3)

”Tämä onkin se yks kysymys, että millä tavalla ne sitten jakaa. Voishan tässä olla myös muita tahoja kuin opetuspuoli ja kirjasto.” (K4)

Kirjastoammattilaiset näkivät kuitenkin koulun olevan medialukutaidon ja informaatiolukutaidon pääasiallisen opettaja. Suurin osa määritteli koulun rooliksi hieman epämääräisesti opetussuunnitelman mukaisen opetuksen:

”No tietenkin kouluhan on se pedagoginen asiantuntija, vaikka kirjastoltakin vaaditaan aika paljon pedagogista asiantuntijuutta nykyään, mutta koulu on kuitenkin se pedagoginen asiantuntija ja se siltä puolelta heillä on ikään kuin vastuu siitä pedagogisesta prosessista, et miten se etenee sieltä varhaiskasvatuksesta ihan sinne opiskeluun asti ja se, että miten se siellä opetussuunnitelmassa määritellään, että miten toteutetaan se, että mitkä ne opetussuunnitelman tavoitteet siinä on ja kirjastolla ehkä pitäis sitten olla vähän samankaltaiset tavoitteet, että mitkä ne kirjaston tavoitteet on siinä kokonaisuudessa.” (K4)

”Koululla on totta kai opetussuunnitelman mukainen opetusvelvollisuus ja siinä unohetaan nämä asiat. Kyllä tossa uudessa opsissa on paremmin huomioitu ja se on ihan hieno asia.” (K2)

”No koululla on vielä isompi rooli, että ajatellaan, että mitä henkilökohtasta merkitystä sillä on niinku kasvulle tai yhdessä ololle, että sosiaalisesti, että mitä vaikka kiusaaminen ja tämmönenehkö siellä opettajilla ja oppilailla itsellään on niinku potentiaalia niinku keskustella näistä asioista vielä vieläkin enemmän, mutta miksei niistä vois kirjastossakin jutella.” (K1)

Lisäksi koulun tehtäväksi käsitettiin kriittisyyden ja omien sisältöjen tuottamisen opettamisen:

”Ei välttämättä se mää en ite ainakaan koe, että se tuottaminen kerta se on siellä koulun puolella tehään erilaisia elokuvia projekteja ja muita semmosia. Mää en tiiä, onko se ehkä sitten, mut voi olla, että se taas niinku rippuu taas niin siitä koulusta, että en mä tiedä sit kuinka se kirjaston tehtävä, että onkse kirjaston tehtävä vai miten ja miten tulee

siellä opsissa koulun puolelle jotain tiettyjä käytetään, mutta toisaalta taas sitä kriittisyyttäkin voi opettaa tavallaan että se sitten sen tuottamisenkin kautta on se hyvä niitakin osata pitäs osata.” (K5)

Opettajien mukaan koululle kuului opetussuunnitelman mukainen opetus, elämysten antaminen sekä omien sisältöjen luomisen ja kriittisen ajattelun opettaminen:

”No varmaan jos mää ihan aattelen sitä ensin ihan tietysti semmonen niinku tekninen lukutaito ja sitten sen lukemisen ymmärtämisen opettaminen totta kai kriittinen lukutaito, mut sitten mää aattelin ite niin myös sitten se niinkun elämysten antaminen ja semmonen niinkun omien mielikirjojen löytäminen ja sellasen niinku mielekkään mielenkiintosen lukemisen löytäminen.” (O1)

”No koulussahan kuitenkin tavallaan mehän täällä niinkun opetetaan ja meillä on tuo nuo lukujärjestyksen tekniset asiat niin meidän täytyy toimia yhteistyössä ja sehän on se uuden opsin mukastakin, että tehään yhteistyötä lähiverkoston kanssa että just tavallaan pittää vaan aktiivisesti pittää tuota yhteistyötä olla mutta totta kai mää oon sitten sitä mieltä, että sieltä kirjastosta kannattaa vinkata, että meillä olis tämmöstä ja me voitais tehdä tätä.” (O5)

”Se koulun tehtävä on opettaa käyttämään noita median tekstejä. Äää... sitten just nimenomaan se kriittisyyden näkökulmasta, että se informaation näkökulmasta.” (O2)

Kodin roolia kaikki pitivät tärkeänä. Kodin tehtäviksi medialukutaidon ja informaatiolukutaidon opetuksessa määriteltiin lasten ohjaaminen ja valvonta sekä yksityisyyden ja turvataitojen opettaminen:

”Eihän voi kodin ja perheen ja vanhempien vastuuta ohittaa, että ihan yhtälaillaan he elävät siinä media maailmassa myös vapaa-aikana ja kotona, et kyllä siinä vanhemmilla on myös oleellinen rooli, mutta ehkä yhä

enemmän siinä tarvii sitten tukea muillakin, että se ei oo ihan helppo tehtävä sittenkään sitä asiaa käsitellä.” (K4)

”Kyllä se on se koulu ja kirjastokin omalla panoksellaan, mutta toki sitten varsinkin se turvataidon osalta se kodinkin merkitys, mutta kyllähän se varmaan se koulu on tärkein yhteistyössä sitten kanssa.” (K5)

”No sehän ois äärimmäisen tärkeä ,mutta niinkun nyt on huomattu, että et on iso tarve esimerkiksi someopetukselle vanhemmillekin, että on totta kai valveutuneita vanhempia, jotka pystyy auttamaan lapsiaan siinä ihan hirveesti ja mun mielestä kodeissa pitäis olla tärkeä rooli, mut ei sillä välttämättä oo minkäänäköstä osaamista niillä vanhemmilla, että tässäkin taas se kirjaston rooli korostuu, että me tälläsenä yhteiskunnallisena toimijana voitais kouluttaa myös vanhempia koska eihän koulu taas pysty siihen.” (K3)

”Varmaan vanhempien tehtävä on niinku ohjata ja tuota kasvattaa ja valvoa ja tuota pyrkii sitten luomaan sellaset edellytykset että pystyy lapsi ja nuori opettelemaan turvallisesti sitä median ja somen käyttöä.” (K2)

Vanhempien roolista medialukutaidon ja informaatiolukutaidon opetuksesta kysyttäessä opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että opetus lähtee liikkeelle kotoa. Tässä tuli esille yhteisöllisempi näkökulma ja käsitysmedialukutaidosta ja informaatiolukutaidosta sekä niiden ominaisuuksista. Valtaosa opettajista mainitsi vanhempien tehtäväksi valvoa ja ohjata lasten median käyttöä:

”Se on vanhempien tehtävä ja tuota se voi olla myös isovanhempien tehtävä sitä vois kuvitella, että se vois olla myös jos perheessä on useampia lapsia se vois olla vaikka sisarustenkin tehtävä, että semmonen mää ite aattelen sen niin, että et se tavallaanhan se lähtee tietenkin sieltä kodista sen pienen lapsen kanssa toimimisesta, mutta tuota jos siellä ei oo sitä lukemisen mallia tai lukemisen kulttuuria tai vanhemmat eivät pidä tärkeänä mennä lapsen kanssa kirjastoon tai osallistua kirjaston satutunneille.” (O1)

”Tulee siihen varmasti kotikin mun mielestä nyt, jos kun puhutaan näistä someasioita niin kyllä vanhemmatkin vois olla ihan kiinnostuneita siitä miten lapsi käyttää ylipäänsä mediaa ja semmosta nehän ois kans yhteisiä keskustelun hetkiä ja muita, kun katottais ne iltauutiset tai luetaan lehteä aamupalapöydässä tavallaan se on semmonen kombo, että kyllä siihen kuuluu koti ja koulu molemmat.” (O4)

Myös kirjastonkäytön ja perusteknologiankäytön opettamisen katsottiin kuuluvan vanhempien tehtäviin:

”Vanhemmilla on kans rooli siinä niinkö niitten niin sanottujen lukutaitojen opettamisessa ja ohjaamisessa sen kodin näkökulmasta kuitenkin, mutta myös sen valvomisessa, että minkälaisessa informaatioympäristössä se lapsi pyörii tai millä tavalla se ihan konkreettisesti kirjastoa käyttää, että mun mielestä vanhemman tehtävä on viedä lasta sinne kirjastoon.” (O2)

”No on tietenkin mun mielestä vanhemmilla on justinsa tavallaan tosi saa niinkun kasvatusvastuu kuitenkin lapsestaan niin kyllähän tavallaan heidän pittää ne myös ne alkeet ja älykännykän käyttö ja niin edespäin opettaa niille lapsille.” (O5)

Lisäksi mainittiin nuorisotoimi, jolle katsottiin kuuluvan sosiaalisen median turvataitojen opettaminen:

”Myös nuorisotoimi ja nuorisotyöntekijät ja muut vois ikään kuin opettaa, miten yksilö itse liikkuu siellä sosiaalisessa mediassa ja minkälaisissa verkostoissa minkälaisiin asioihin siellä on luottamista.” (O3)

Vertailu osoittaa, että opettajilla oli selkeämpi käsitys koulun ja kirjaston rooleista medialukutaidon ja informaatiolukutaidon opetuksessa. Useampi kirjastoammattilaisista koki rajat kirjaston ja koulun tehtävien välillä epäselviksi. Kirjastoammattilaiset näkivät

kirjaston tehtävän selkeästi suurempana kuin opettajat, joista moni piti kirjaston roolina lähinnä tarjota materiaaleja koulun opetukseen. Kirjastoammattilaiset pitivät tiedonhankinnan opetusta kirjastolle kuuluvana tehtävänä, kun taas opettajista ainoastaan yksi mainitsi sen. Kodille kirjastoammattilaiset laittoivat hieman enemmän painoa, mutta kysyttäessä vanhempien tehtävistä opetuksessa molemmat mainitsivat useimmin lasten mediankäytön valvomisen ja ohjaamisen. Kirjaston roolin vähättely medialukutaidon ja informaatiolukutaidon opetuksessa saattaa johtua siitä, etteivät opettajat ole tietoisia siitä, millaisia valmiuksia kirjastolla on antaa opetusta.

7 Yhteenveto, pohdinta ja jatkotutkimusehdotukset

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni tuloksia suhteessa teoreettiseen ymmärrykseen sekä tulosten merkitystä käytännön toiminnan kannalta. Lisäksi pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja esitän mahdollisia aiheita tulevaan tutkimukseen.

7.1 Tulosten suhde teoreettiseen ymmärrykseen

Opettajien ja kirjastoammattilaisten käsitykset vaihtelivat ryhmien sisällä ajoittain melkein yhtä paljon kuin niiden kesken. Tämä tulos poikkeaa Boonin, Johnstonin ja Webberin (2007) tutkimustuloksista, joiden mukaan tutkitut opettajat olivat hyvin yksimielisiä. Käsitykset yhdessä vastasivat kuitenkin jonkin verran tutkimustani varten laatimiani määritelmiä medialukutaidosta ja informaatiolukutaidosta (ks. s. 6-15). Määrittelin medialukutaidon sisältämään kyvyn toimia turvallisesti ja harkiten eri medioiden parissa, analysoida ja arvioida kriittisesti mediasisältöjä, hahmottaa media laajana kokonaisuutena, luoda omia mediasisältöjä sekä ymmärtää tekijänoikeuksia.

Määritellessään medialukutaitoa ainoastaan yksi kirjastoammattilainen ja yksi opettaja mainitsivat median vastuullisen käytön. Kuitenkin useat etenkin kirjastoammattilaisista mainitsivat turvataidot puhuttaessa vanhempien roolista lukutaitojen opetuksessa. Omien mediasisältöjen luominen ei tullut vastauksissa lähes ollenkaan esille, mikä

poikkeaa Pätsin (2016) tutkimuksen tuloksista. Kukaan ei liittänyt tekijänoikeuksien ymmärtämistä medialukutaitoon. Medialukutaidon määritelmät olivat kuitenkin paljon laajempia kuin Flizin ja Fisunin (2012) haastattelemilla opettajaopiskelijoilla, jotka ymmärsivät medialukutaidon lähinnä median seuraamiseksi.

Informaatiolukutaidon määrittelin tässä tutkielmassa amerikkalaisen korkeakoulujen ja tutkimuskirjastojen (2004) standardien mukaisesti sisältämään tiedontarpeen tunnistamisen, tiedonhankinnan, tiedon arvioimisen, tiedon hyödyntämisen sekä eettiset näkökohdat. Informaatiolukutaidon käsite oli opettajille ja kirjastoammattilaisille paljon tutumpi kuin aikaisemmassa tutkimuksessa (Sopanen 2008, Smith 2013). Opettajien informaatiolukutaidon määritelmistä kuitenkin puuttui tiedontarpeen tunnistaminen kokonaan ja kirjastoammattilaisistakin vain yksi mainitsi sen. Opettajilta puuttui myös tiedonkäytön osa-alue. Yllättävää oli, että myöskään eettisistä näkökohdista ei puhunut kukaan, mutta nostamalla esille vastuullisuuden he tarkoittivat myös eettisiä asioita. Epäyhtenäisyys käsityksissä saattaa pitkälti johtua koulutustaustojen erosta. Moni oli myös sitä mieltä, etteivät edellä mainitut lukutaidot liittyneet heidän saamaansa koulutukseen vaan heidän osaamisensa oli lisäkoulutuksen varassa.

Mielenkiintoista oli, että opettajien käsitykset tärkeimmistä medialukutaidon osa-alueista sopivat yhteen sen kanssa, mikä heidän mielestään opetuksessa korostuu. Tämä saattaa mahdollisesti johtua siitä, että opettajilla on enemmän valtaa opetuksen sisältöihin, ja he opettavat laajemmin aiheisiin liittyviä sisältöjä. Etenkin medialukutaidon opettaminen on suurempi osa äidinkielen opettajien kuin kirjastoammattilaisen työtä. Myös Limbergin ja Sundin (2006) tutkimuksessa näkyi ristiriitoja käsitysten ja itse opetuksen välillä.

Käsitykset monilukutaidosta eivät kovin paljon vastanneet opetushallituksen (2015) esittämää määritelmää. Opettajilla käsitykset olivat kirjastoammattilaisia selkeämpiä, mutta paljon opetushallituksen määritelmää kapeampia. Kukaan opettajista ei maininnut tiedonhakutaitoja. Opettajat ja kirjastoammattilaiset eivät myöskään liittäneet

monilukutaitoon omien sisältöjen tuottamista, joka peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa korostuu. Opettajat korostivat erilaisten tekstien hallitsemista kirjastoammattilaisia enemmän, vaikka molemmat toivat sitä esille. Ainoastaan kirjastoammattilaiset mainitsivat eri tiedonhankinnan ja –haun välineiden ja tiedonlähteiden hallinnan. Unescon esittämä media ja informaatiolukutaidon käsite ja sen määritelmä oli sekä opettajille että kirjastoammattilaisille lähes tuntematon.

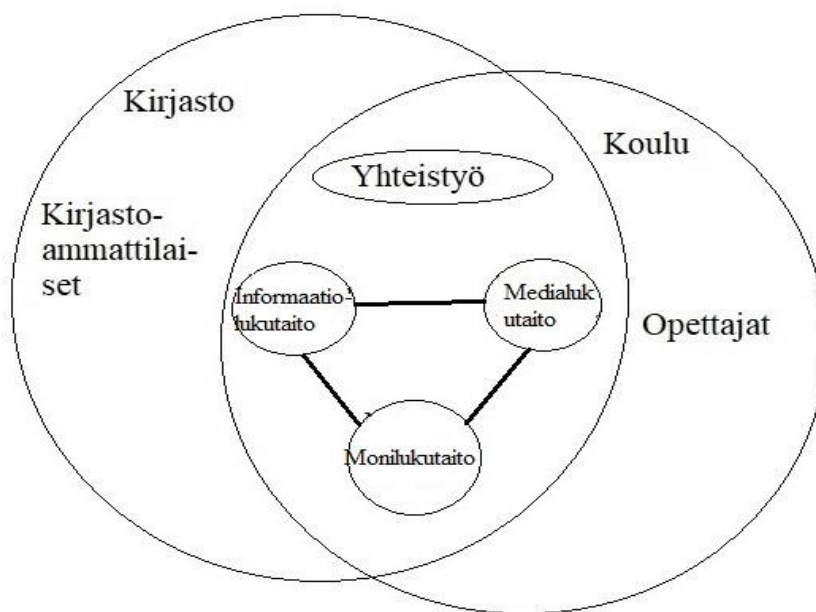
Kuten aikaisemmassa suomalaisessa tutkimuksessa (esim. Soppela 2008, Pietikäinen 2014, Arvo 2015, Suorsa & Huotari 2014) myös tässä tutkimuksessa kirjastoammattilaiset ja opettajat suhtautuivat yleisesti ottaen positiivisesti koulun ja kirjaston väliseen yhteistyöhön. Opettajat toivoivat hyvin samanlaisia asioita kuin aikaisemmassa tutkimuksessa, kuten lisää kirjailijavierailijoita ja lisää kirjavinkkausta (Laakkonen 2015, Hopia 2014). Esteitä molemmat osapuolet tarkastelivat lähtökohtaisesti oman instituutionsa näkökulmasta. Käsitykset kuitenkin vastasivat melko hyvin aikaisemmassa tutkimuksessa saatuja tuloksia. Myös Soppelan (2008) ja Pietikäisen (2014) tutkimuksissa esteiksi mainittiin resurssien vähyys ja koulun ja kirjaston väliset matkat. Suorsan ja Huotarin (2014) tutkimuksessa joustavuus nousi yhdeksi tärkeimmistä yhteistyö edistäjistä. Kuten Suorsan ja Huotarin (2014) tutkimuksessa, myös tässä tutkimuksessa ajanpuute nousi suureksi esteeksi. Toisin kuin Mokhtarin ja Majidin (2006) tutkimat opettajat tämän tutkimuksen opettajat pääasiallisesti luottivat kirjastoammattilaisten ammattitaitoon.

Useimmat haastattelemistani kirjastoammattilaisista ja opettajista näkivät oman instituutionsa olevan yhteistyön aktiivinen osapuoli. Tämä voi johtua siitä, ettei heillä ole selkeää käsitystä siitä, mitä kaikkea toinen tekee niin opetuksen suhteen kuin muunkin työn kannalta. Vastaavan tuloksen saivat myös Huotari ja Suorsa (2014). Tästä johtuu myös se, että opettajat pitivät kirjaston merkitystä opetuksessa pienempänä kuin kirjastoammattilaiset, toisin kuin Sopasen (2008) tutkimuksessa, jossa opettajat pitivät kirjastoa tärkeänä opetuskumppanina. Opettajat kokivat usein kirjaston roolin olevan materiaalien tarjoaminen opetukseen, mikä vastaa myös Montiel-Overallin ja Jonesin (2011) saamia tuloksia. Kuten aikaisemmassa tutkimuksessa (Labrook & Probert 2011,

Tanni 2005 [tässä Ojaranta 2011]), myös tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että sekä opettajien että kirjastoammattilaisten mielestä lapsilla on eniten parannettavaa kriittisessä ajattelussa ja asioiden omin sanoin ilmaisemisessa plagioinnin sijaan. Toisin kuin Suorsan ja Huotarinen (2014) tuloksissa tämän tutkimuksen aineistosta nousi esille kirjastoammattilaisten käsitys, ettei kirjaston ja koulun välisessä yhteistyössä ollut yhteisesti sovittua tavoitetta.

Tutkimukseni aihepiiriin kirjallisuuteen perehdyttyäni laadin tutkimukseeni teoreettisen viitekehyksen käsitteiden ja niiden välisten suhteiden osoittamiseksi (ks. s. 6). Tutkimuksen empiirisen toteutuksen jälkeen ja saamieni tulosten perusteella voin tarkentaa tutkielmani keskeisiä käsitteitä ja niiden välisiä suhteita tämän aihepiiriin tarkastelussa. Tulokset osoittavat muutoksia viitekehykseen (ks. kuvio 2).

Kuvio 2. Tutkimuksen keskeiset käsitteet ja niiden väliset suhteet.



Tutkimuksen molemmat osapuolet opettivat sekä medialukutaitoa ja informaatiolukutaitoa, mutta kirjastoammattilaiset olivat enemmän keskittyneet informaatiolukutaitoon ja opettajat medialukutaitoon. Media ja informaatiolukutaito ei ollut opettajille tai kirjastoammattilaisille tuttu, mutta sen tilalle nousi aineiston analyysissä esille monilukutaito, josta kaikilla oli käsitys. Opettajien ja kirjastoammattilaisten välinen yhteistyö ei ollut moniammatillista, sillä siitä puuttui selkeä yhteinen päämäärä.

Pilottitutkimukseni tuloksista tämän tutkimuksen tulokset eroavat parilla tavalla. Siinä sekä opettajat että kirjastoammattilaiset liittivät medialukutaitoon ja informaatiolukutaitoon hyvin vahvasti peruslukutaidon, kun käsillä olevan tutkimuksen informanteista ainoastaan yksi kirjastoammattilainen mainitsi sen. Osin tämän voi selittää sillä, että haastatellut opettajat olivat pilottitutkimuksessa alakoulun opettajia ja siten eri tavalla tekemisissä peruslukutaidon opettamisen kanssa. Päinvastoin kuin tässä tutkimuksessa pilottitutkimuksessa opettajat näkivät kirjaston roolin mediakasvatuksessa suurempana kuin kirjastoammattilaiset. Molemmissa tutkimuksissa osallistavia opetusmetodeja pidettiin parhaina ja yhteistyön esteet olivat samat: resurssipula ja ajan puute.

7.2 Tulosten merkityksestä käytännön toimintaan

Yhteistyön parantamiseksi tarvittaisiin yhteisesti sovittu päämäärä, joka on kaikille osapuolille selkeä. Yhteistyö helpottuisi ja selkeytyisi, jos opettajat ja kirjastoammattilaiset käyttäisivät enemmän aikaa suunnittelemalla sitä yhteisesti. Tämä tietenkin on haasteellista, koska nimenomaan ajan puute oli tutkimuksessa yksi yhteistyötä haittaavista tekijöistä.

Osapuolille olisi hyväksi selkeyttää ja yhtenäistää määritelmiään medialukutaidosta ja informaatiolukutaidosta. Molemmat osapuolet tuntuvat olevan hieman pimennossa siitä,

mitä kaikkea toinen tekee. Selkeyttä kaivattaisiin siis myös koulun ja kirjaston institutionaalisiin rooleihin ja tehtäviin edellä mainittujen lukutaitojen kentällä.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus

Kanasen (2017) mukaan tieteellisen tutkimuksen luotettavuutta mittaavat mittarit on kehitetty luonnontieteiden parissa, joissa ilmiöitä voidaan usein tarkastella laboratorio-olosuhteissa. Näin ei kuitenkaan ole ihmistieteissä ja laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole yksiselitteistä ohjetta (Kananen 2017.) Metsämuuronen (2003) mukaan tutkimuksen luotettavuutta on kuvattu kahdella mittarilla, jotka ovat validiteetti ja reliabiliteetti. Reliabiliteetilla viitataan tutkimuksen toistettavuuteen ja pysyvyyteen eli siihen voitaisiinko sama tutkimus tehdä uudestaan ja saada samat tulokset. Validiteetilla tarkoitetaan, mitataanko tutkimuksessa sitä, mitä siinä on tarkoitus mitata. Se, tutkitaanko oikeita asioita, liittyy tutkimusasetelmaan sekä siihen onko aineiston analyysi tehty oikein. Validiteetti voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin. Ulkoinen validiteetti tarkoittaa yleisesti ottaen sen tarkastelun, siitä miten yleistettävä tutkimus on. Sisäinen validiteetti tarkastelee sopivatko tutkimuksessa käytetyt käsitteet teoriaan ja onko ne operationalisoitu oikein. Lisäksi tutkitaan kattavatko käsitteet aihepiirin tarpeeksi laajasti (Metsämuuronen 2003, Kananen 2017.)

Tutkimuksessani haastateltujen määrä pieni, joten sen tuloksia ei voida yleistää. Lisäksi haastattelut jäivät lyhyiksi ja pinnallisiksi. Haastattelijana olin kokematon. Kaikki haastateltavat eivät myöskään mahdollisesti ymmärtäneet kysymyksiä täysin samalla lailla ja haastattelu sujui paikoin kyselynomaisesti. Osa haastatteluista suoritettiin tiloissa, jotka olivat suhteellisen meluisia, mikä luonnollisesti häiritsee haastatteluun keskittymistä. Haastatteluaineisto jäi niukaksi ja kylläntymistä ei analyysissä tullut esille niin paljon, että se osoittaisi riittävästi luotettavia tuloksia. Opettajien ja kirjastoammattilaisten käsitykset erosivat ryhmien sisällä lähes yhtä paljon kuin niiden välillä. Tulosten reflektointi aikaisempiin tutkimustuloksiin kuitenkin vahvistaa luotettavuutta jonkin verran.

7.4 Aiheita tulevaan tutkimukseen

Tulevaa tutkimusta varten tulisi haastateltavia valita enemmän parempien tulosten saamiseksi. Lisäksi voisi olla mielenkiintoista laajentaa kohderyhmää ottamalla tutkimukseen mukaan myös lasten ja nuorten mielipiteitä ja näkemyksiä medialukutaidosta, informaatiolukutaidosta ja niiden opetuksesta. Kiinnostavaa voisi myös olla ottaa tutkimuksessa huomioon informanttien ikä ja selvittää löytyykö eri ikäisten välillä eroja.

Olisi mahdollisesti kiinnostavaa kehittää tutkimusmenetelmiä tekemällä fokusryhmähaastattelu, jossa olisi sekä kirjastoammattilaisia että opettajia, jolloin syntyisi keskustelua heidän kesken. Tutkimusmenetelmiin voisi lisätä haastattelun ohella esimerkiksi kyselyn, jolla saavutettaisiin entistä useampia opettajia ja kirjastoammattilaisia osallistumaan tutkimukseen. Tämä edistäisi tulosten yleistettävyyttä ja siten tutkimuksen luotettavuutta.

Lähteet

- American Collage and Research Libraries (ACRL) (2004). *Standards for Libraries in Higher Education*.
www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/standardslibraries.cfm (käytetty 5.2.2018).
- American Collage and Research Libraries (2015). *Framework for Information Literacy for Higher Education*. <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/issues/infolit/frameworko rk1.pdf> (käytetty 15.5.2019).
- Anyaku, E. N. (2016). Librarians conceptions of information literacy in three federal universities in South East Nigeria: implications for effective implementations of information literacy programmes. *Library Philosophy and Practice* : 1-16. <https://search.proquest.com/docview/1795686365?accountid=13031>
- Argyle, M. (1991). *Cooperation : the basis of sociability*. London: Routledge.
- Arvo, M. (2016). *Yleisen kirjaston ja peruskoulujen yhteistyö - Kirjastonhoitajien ja opettajien näkemyksiä yhteistyöstä ja sen kehittämisestä Louna-kirjastojen alueella*. Informaatiotutkimuksen pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Boon, S., Johnston, B. & Webber, S. (2007). A phenomenographic study of English faculty's conceptions of information literacy. *Journal of Documentation* 63(2): 204-228. <https://search.proquest.com/docview/217962298?accountid=13031>
- Brage, C., Axelsson, M.-L. & Ostrom, M. (2014). *Teachers as school librarians!? a case study from Sweden*. Iceri2014: 7th International Conference of Education, Research and Innovation : 6264-6269.
- Bruce, C. (2015). *Seven faces of information literacy in higher education*. <http://www.christinebruce.com.au/informed-learning/seven-faces-of-information-literacy-in-higher-education/> (käytetty 31.1.2018).
- Case, D. O., Given, L. M. & Mai, J.-E. (2016). *Looking for information : a survey of research on information seeking, needs, and behavior*. *Studies in information*. Bingley: Emerald.

Eskola, (2007). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa Aaltola, J., Valli., (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (2. korj. ja täyd. p.). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Filiz, Y. & Fisun, A. (2012). Social studies teacher candidates' perceptions about media Literacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46 : 4897-4901.

Gaunt J, Morgan N. Somers R., Soper R., Swain E., Niininen S., Pohjola T., Ritala E., Hollanti P. & Puttonen K. (2009). *Opas informaatiolukutaidon opetukseen*. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. B, Ajankohtaista. Kokkola: Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu.

Grassian, E. S. & Kaplowitz, J. R. (2001). *Information literacy instruction: Theory and practice*. New York: Neal-Schuman.

Haikonen, R. & Hänninen, U. 2006. *Kohti toimivaa yhteistyötä: Moniammatillisuus voimavarana luokanopettajan työssä*. Jyväskylä: Tuope : Kampus-Data [jakaja].

Hellström, M. (2008). *Sata sanaa opetuksesta: Keskeisten käsitteiden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Hofmann, M. R. (2007). Information literacy and the school library media center. *School Library Journal* 53(4): 175-175.

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=24713224&site=ehost-live>

Hopia, L. (2014). *Opettajien käsitys koulun ja yleisen kirjaston yhteistyöstä*. Informaatiotutkimuksen pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.

Suorsa, A. & Huotari, M.-L. (2014). Knowledge creation in interactive events. A pilot study in the Joy of Reading programme. *Information Research* vol. 19 no. 4, December, 2014 URL tähän myös.....

Isoherranen, K. (2005). *Moniammatillinen yhteistyö*. Porvoo ; Helsinki: WSOY.

Isoherranen, K., Koponen L. & Rekola L. (2004). *Ratkaisuja etsien, yhdessä oppien : esimerkki koulutuksen ja työelämän yhteistyöstä*. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia. ????

Isoherranen, K., Rekola L., Rekola L. & Nurminen R. (2008). *Enemmän yhdessä : moniammatillinen yhteistyö*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

Johnson, P., Johnson P., Kykyri V.-L., Pyhältö K. & Soini T. (2007). *Suuntana yhtenäinen perusopetus : uutta koulukulttuuria etsimässä*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Julien, H. & Genuis, S. K. (2011). Librarians' experiences of the teaching role: A national survey of librarians. *Library & Information Science Research* 33 (2): 103-111.

Julien, H. & Pecoskie, J. L. (2009). Librarians' experiences of the teaching role: Grounded in campus relationships. *Library & Information Science Research* 31 (3): 149-154.

Kaartinen, T. & Kaartinen T. (2015). *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu.

Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kim, S. U. & Shumaker, D. (2015). Student, librarian, and instructor perceptions of information literacy instruction and skills in a first year experience program: a case study. *The Journal of Academic Librarianship* 41 (4): 449-456.

Koivusalo, H. (2008) *Yläkoulun opettajien käsitykset kirjaston ja koulun yhteistyöstä informaatiolukutaidon ja tiedonhallintataitojen kehittämisessä*. Informaatiotutkimuksen pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kotilainen, S., Kotilainen S. & Sintonen S. (2005). *Mediakasvatus 2005 : kansalliset kehittämistarpeet*. Julkaisu / Oikeusministeriö. Helsinki: Oikeusministeriö.

Kulmala, M. (2008) *Informaatiolukutaito peruskoulussa: Yläkoulun aineenopettajien näkökulmia tiedonhallintataitojen opettamiseen*. Informaatiotutkimuksen pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kuhlthau, C. C. (1993). *Seeking meaning: A process approach to library and information services*. Norwood (N.J.): Ablex.

Kurttila-Matero, E. (2011) *School library : a tool for developing the school's operating culture*. Oulu: University of Oulu. Väitöskirja

Laakkonen, M. (2015) *Selvitys yleisten kirjastojen ja peruskoulujen yhteistyöstä Pohjanmaan maakuntakirjastoalueella*. Informaatiotutkimuksen pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.

Ladbrook, J. & Probert, E., (2011). Information skills and critical literacy: where are our digikids at with online searching and are their teachers helping? *Australasian Journal of Educational Technology* 27(1): 105-121.

- Lee, A. Y. L. & So, C. Y. K. (2014). Media Literacy and Information Literacy: Similarities and Differences. *Comunicar* (42): 137-146.
- Leppäjärvi, A. (2010). *Medialukutaidon ABC : 2.0*. Helsinki: Sanomalehtien liitto.
- Limberg, L. & Sundin, O. (2006). Teaching information seeking: relating information literacy education to theories of information behaviour. *Information Research. An International Electronic Journal*, v12 n1 Oct 2006
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä* (2. uud. p.). Helsinki: International Methelp.
- Mokhtar, I. A. & Majid, S. (2006). An exploratory study of the collaborative relationship between teachers and librarians in Singapore primary and secondary schools. *Library & Information Science Research* 28 (2): 265-280.
- Montiel-Overall, P. & Grimes, K. (2013). Teachers and librarians collaborating on inquiry-based science instruction: A longitudinal study. *Library & Information Science Research* 35 (1): 41-53.
- Montiel-Overall, P. & Jones, P. (2011). Teacher and School Librarian Collaboration: A Preliminary Report of Teachers' Perceptions about Frequency and Importance to Student Learning / La collaboration entre enseignants et bibliothécaires scolaires : rapport préliminaire sur la perception par les enseignants de sa fréquence et de son importance pour l'apprentissage des étudiants. *Canadian Journal of Information and Library Science* 35(1):
49. <https://search.proquest.com/docview/859110014?accountid=13031>
- Niiniluoto, I. (1996). *Informaatio, tieto ja yhteiskunta : filosofinen käsiteanalyysi*. Helsinki: Edita.
- Ojaranta, A. (2011). Opettajien ja kirjastonhoitajien käsitykset informaatiolukutaidosta ja tiedonhaun opetuksesta kouluissa. *Informaatiotutkimus* 30 (2-4)
- Opetushallitus (2015). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet / Opetushallitus. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. Kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan osasto (2013). *Hyvä medialukutaito : suuntaviivat 2013-2016*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan osasto.
- Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21 päivänä elokuuta 1998.
- Pietikäinen, V. (2014) *Opettajan ja kirjastoammattilaisen yhteistyö tutkivan oppimisen prosessissa*. Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma. Oulu: Oulun yliopisto.

Priha, L., Santala, J. & Sipilä, K. (2003). *Informaatiolukutaito: Haaste koulujärjestelmälle*. Espoo: Teknillinen korkeakoulu, Koulutuskeskus Dipoli.

Pätsi, M. (2016) *Yläkoulun opettajien käsityksiä monilukutaidosta*. University of Oulu.

Pöyliö L, Nykänen S., Karjalainen M. & Vuorinen R. (2007). *Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen : poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana*. Tutkimusselosteita / Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Rotonen, N. (2008) *Se on joka päivä joka paikassa : luokanopettajien käsityksiä mediakasvatuksesta osana perusopetusta*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Oulu: Oulun yliopisto.

Ruhala A, Niinistö H. & Pentikäinen A. (2012). *Mediametkaa!. Osa 6, Kirjasto kutsuu mediaseikkailuun*. Helsinki: Mediakasvatuskeskus Metka.

Ruhala, A., Pentikäinen A. & Niinistö H. (2010). *Mediametkaa!. Osa 5, Kirjasto kohtaa mediakulttuurin*. Helsinki: Mediakasvatuskeskus Metka.

. Schnabel, S. L. *Factors that influence middle school mathematics teachers' willingness to collaborate with school librarians* Available from ERIC. (2034277814; ED581762). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/2034277814?accountid=13031>

Share, J. (2015). *Media literacy is elementary : teaching youth to critically read and create media. Rethinking childhood*. New York: Peter Lang.

Smith, J. K. (2013). Secondary teachers and information literacy (IL): Teacher understanding and perceptions of IL in the classroom. *Library & Information Science Research* 35 (3): 216-222.

Sopanen, J. (2008). *Informaatiolukutaito peruskoulun ja lukion uusien opetussuunnitelmien perusteissa ja opettajien näkemyksissä*. Informaatiotutkimuksen pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.

Soppela, S. (2008). *Kirjaston ja koulun yhteistyö. Tapaustutkimus Seinäjoen kaupunginkirjaston ja peruskoulun 1-6. luokkien yhteistyöstä*. Informaatiotutkimuksen pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.

Suominen, V. (2001). *Pieni kirjastofilosofia: Kirjastonhoitajuuden käsite sekä ammatillinen, opillinen ja poliittiskulttuurinen käytäntö*. Oulu: Oulun yliopisto, Acta Universitatis Ouluensis.

Sormunen E. & Poikela E. (2008). *Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen*. Tampere: Tampere University Press.

- Syrjälä, V. (2016). *Lukion äidinkielen opettajien koulukirjastonkäyttö*. Informaatiotutkimuksen pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tanni, M. (2013). *Teacher trainees' information seeking behaviour and their conceptions of information literacy instruction*. Tampereen yliopisto, Tampere
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Unesco *MEDIA AND INFORMATION LITERACY CURRICULUM FOR TEACHERS*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225606e.pdf> (käytetty 4.7.2018).
- Unesco *Media and information literacy: policy and strategy guidelines*. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/media_and_information_literacy_curriculum_for_teachers_en.pdf (käytetty 4.7.2018).
- Valli, R., & Aaltola J., (2015). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. virikkeitä aloittelevalle tutkijalle / 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valli R. & Aaltola J. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valli, R., & Aarnos E. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vesterinen, O. (2011). *Media education in the Finnish school system : a conceptual analysis of the subject didactic dimension of media education*. Helsinki: University of Helsinki.
- Wiio, O. A. (1981). *Information and communication: A conceptual analysis*. Hki: University of Helsinki.
- Vilkkä, H. (2015). *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vilkkä, H. (2007). *Tutki ja mittaa : määrällisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: Tammi.
- Warren, R. (2018). Low levels of teacher information literacy awareness and collaboration between librarians and teachers in information literacy instruction. *Evidence Based Library & Information Practice* 13(3): 88-90. <http://pc124152.oulu.fi:8080/login?url=>

Williams, D. A. & Wavell, C. (2007). Secondary school teachers' conceptions of student information literacy. *Journal of Librarianship and Information Science* 39(4): 199-212. <https://search.proquest.com/docview/57689362?accountid=13031>

LIITTEET

Liite 1

Taulukko 1. Yhteenveto aihepiirin aikaisemmasta tutkimuksesta.

Tekijä	Vuosi	Aihe	Menetelmät
Warren	2018	Koulukirjastonhoitajien käsitykset yläkoulun opettajien informaatiolukutaidosta ja opettajien suhteesta kirjastoon.	Haastattelu
Schnabel	2017	Yläkoulun matematiikan opettajien ja kirjastonhoitajien välinen yhteistyö.	Kysely
Anyaku	2016	Nigerialaisten yliopistojen kirjastonhoitajien käsitykset informaatiolukutaidosta.	Kysely
Pätsi	2016	Yläkoulun opettajien käsitykset monilukutaidosta.	Haastattelu
Syrjälä	2016	Äidinkielen opettajien koulukirjaston käyttö.	Kysely
Arvo	2015	Kirjastojen ja peruskoulujen yhteistyö Lounais-Hämeessä.	Haastattelu
Kim & Shumaker	2015	Opiskelijoiden, kirjastonhoitajien ja ohjaajien käsitykset informaatiolukutaidon opetuksesta ja taidoista ensimmäisen vuoden opiskelijoilla	Kysely
Laakkonen	2015	Yleisen kirjaston ja peruskoulun	Kysely

		yhteistyö Pohjanmaan maakuntakirjastoalueella.	
Huotari & Suorsa	2014	Uuden tiedon luominen Lukuinto -ohjelmassa	Havainnointi, videotallenteet
Hopia	2014	Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien käsitykset koulun ja yleisen kirjaston yhteistyöstä.	Haastattelu
Pietikäinen	2014	Opettajien ja kirjastoammattilaisten välinen yhteistyö.	Haastattelu, kysely
Montiel-Overall & Grimes	2013	Opettajien ja kirjastonhoitajien yhteistyötä liittyen tutkimuspohjaiseen opettamiseen.	Haastattelu, havainnointi, päiväkirja
Smith	2013	Keskiasteen opettajien käsitykset ja ymmärrys informaatiolukutaidosta sekä sen opettamisesta.	Haastattelu
Tanni	2013	Opettajaksi opiskelevien informaatiokäyttäytyminen ja heidän käsityksensä informaatiolukutaidon opettamisesta.	Haastattelu, havainnointi
Filiz & Fisun	2012	Yhteiskuntaopin opettajiksi opiskelevien käsitykset medialukutaidosta.	Haastattelu, Kysely
Kurttila-Matero	2011	Koulun toimintakulttuurin ulottuvuuksia Tietoyhteiskunnan koulukirjasto -hankkeen yhteydessä.	Haastattelu, dokumenttien analyysi
Labrook & Probert	2011	Opettajien käsitykset oppilaiden informaatiolukutaidosta Uudessa Seelannissa.	Kysely, päiväkirjat, ryhmähaastattelu
Montiel-Overall & Jones	2011	Opettajien käsitykset opettajien ja kirjastonhoitajien välisestä yhteistyöstä.	Kysely
Julien &	2009	Yliopiston kirjastonhoitajien	Haastattelu

Pecoskie		käsitykset roolistaan opettajina.	
Koivusalo	2008	Yläkoulun opettajien käsitykset kirjaston ja koulun yhteistyöstä informaatiolukutaidon ja tiedonhallintataitojen kehittämisessä.	Kysely
Kulmala	2008	Yläkoulun opettajien käsitykset tiedonhallintataitojen opettamisesta.	Haastattelu
Rotonen	2008	Luokanopettajien käsitykset mediakasvatuksesta osana perusopetusta.	Haastattelu
Sopanen	2008	Informaatiolukutaito peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien perusteissa ja opettajien näkemyksissä.	Haastattelu
Soppela	2008	Koulujen ja kirjastojen yhteistyö Seinäjoella.	Haastattelu, kysely
Boon, Johnston & Webber	2007	Englannin kielen yliopisto-opettajien käsitykset informaatiolukutaidosta.	Haastattelu
Williams & Wavell	2007	Yläkoulun opettajien käsitykset informaatiolukutaidosta.	Haastattelu, ryhmäkeskustelut
Limberg & Sund	2006	Mitä opettajat kokevat tärkeimmiksi opetettaviksi tiedonhakuun liittyen.	Haastattelu, havainnointi
Mokhtar & Majid	2006	Opettajien ja kirjastonhoitajien väliset suhteet singaporelaisissa ala- ja yläkouluissa.	Kysely
Tanni	2005	Opettajaksi opiskelevien informaatiokäyttäytyminen ja heidän käsityksensä informaatiolukutaidon opettamisesta.	Haastattelu
Limberg, Hultgren &	2002	Mitä opettajat kokevat tärkeimmiksi opetettaviksi tiedonhakuun liittyen.	Tutkimuskatsaus

Jarneving			
-----------	--	--	--

Liite 2

Haastattelurunko

Haastateltava: _____

Päivämäärä: _____

Haastattelu alkoi: _____

Haastattelu keskeytyi: _____

Haastattelu jatkui: _____

Haastattelu loppui: _____

Olen Saara Ylönen, viidennen vuoden informaatiotutkimuksen opiskelija Oulun yliopistosta. Teen pro gradu -tutkielmaani aiheesta kirjastoammattilaisten ja opettajien käsitykset informaatiolukutaidosta ja medialukutaidosta moniammatillisessa yhteistyössä. Kiitos, että olet kiinnostunut tästä aihepiiristä ja että olet tullut mukaan tähän haastatteluun.

Haastatteluteemat

Medialukutaito

- Median määrittely?
- Millainen on mielestäsi nykypäivän mediaympäristö?
- Mikä on suurin uhka?
- Mikä suurin etu?
- Määrittely ja osa-alueet
- Medialukutaidon opettaminen ja siinä tärkeimmät osa-alueet oppimisen kannalta
- miten näkyy opetuksessa, mikä opetuksessa/opsissa painottuu?

Informaatiolukutaito

- Millainen on nykypäivän informaatioympäristö?

- Suurin uhka/ongelma?
- Entä suurin etu?
- Määrittely
- Osa-alueet
- Tärkeimmät osa-alueet opetuksen kannalta
- Miten näkyy opetuksessa, mikä painottuu opetuksessa/opsissa?

MIL ja monilukutaito

- Unescon MIL, onko tuttu?
- Määrittely
- Osa-alueet?
- Onko tuttu? miten kytkeytyy?
- Monilukutaito määrittely?
- Onko parempi käsite kuin edellä mainitut?

Moniammatillinen yhteistyö

- Onko teillä yhteistyötä koulun/kirjaston kanssa?
- Millaista?
- Positiiviset puolet?
- Kuinka vapaata?
- Kehitettävää?
- Onko jompikumpi aktiivisempi osapuoli? Miten näkyy?
- Esteet?
- Media- ja informaatiolukutaito omassa koulutuksessa? miten paljon esillä?
miten pitäisi olla?
- Kenen tehtävä on opettaa em. lukutaitoja?
- Kirjaston tehtävä opetuksessa?
- Koulun tehtävä opetuksessa?
- Vanhempien osuus em. lukutaitojen opettamisessa?
- Jakautuminen näiden välillä?
- Parhaat opetusmenetelmät oppimisen kannalta?

- Arviot lasten taitojen tasosta, mikä onnistuu, mikä ei?

Sana on vapaa: Onko vielä jotakin mitä haluaisit kertoa tästä asiasta minulle? Kiitos ajastasi ja tästä keskustelusta!